مكتبة الفكر الجديد

20-08-2017

برتراند رسل

في التربية



في التربية




مكتبة
الفكر الجديد

برتراند رسل

في التربية

ترجمة سمير عبده





الطبعة الأولى 2017

هاتف: 00963 112236468

فاكس: 00963 112257677

ص. ب: 11418، دمشق ـ سوريا

taakwen@yahoo.com



مقدمة المترجم

بين الربع الثاني والثالث من القرن الفائت ركزت وسائل الإعلام العالمية على الفيلسوف البريطاني برتراند رسل، حامل جائزة نوبل، وصاحب المحاكمات الشهيرة لمجرمي حرب فيتنام، على نشاطه السياسي بصفة خاصة، مع أن مكانة الرجل في تاريخ الفكر إنما أهلته له جهوده الفلسفية الخاصة وجعلته رائد (الواقعية الجديدة).

وقد جال رسل في جملة من المواضيع ومن ضمنها (التربية) فكتب أكثر من كتاب حول ذلك، أولها هذا الكتاب الذي صدر عام 1926 ونقدمه للقارئ العربي في تعدد الطبعات التي صدرت منه منذ خمسين سنة وحينها دُرس في أكثر من جامعة عربية.

وها هو بعد هذه الأعوام البعيدة يعاد طبعه بعد أن فقدت طبعاته السابقة منذ عدة عقود.

التربية عند رسل هي فلسفة وليست بالعلم أو الفن، فهي ترمي إلى تكوين الفرد الحر أو المواطن الصالح ونوع الأخلاق التي نريد أن نبثها في النفوس، وأي المعارف نعطي وأيها نمنع، وعلاقة الدين بالتربية والقومية والطبقية ونظام الحكم والاقتصاد وغير ذلك.

يختصر رسل اتجاهات التربية كلها في ثلاثة أطر:

الإطار الأول: يرى فيه أن الغرض الوحيد من التربية هو إعداد فرص النمو وإزالة كل ما يعوقه من مؤثرات.



الإطار الثاني: غايته تقديم ثقافة إلى الفرد للارتفاع بقدراته إلى حدها الأقصى.

الإطار الثالث: يرى أصحابه أن التربية يترتب عليها أن تبحث من حيث العلاقة بالمجتمع لا من حيث علاقتها بالفرد.

كثيرة هي الآراء التي يطرحها رسل في كتابه: منها أن تكون المدنية هي الهدف الذي نرمي إليه، حيث يرى للمدنية جانبين أحدهما فردياً والآخر اجتماعياً، وهي تتمثل في الفرد من حيث صفاته العقلية والخلقية. لذلك لابد للفرد من الناحية العقلية من قدر معين من المعارف العامة، والمهارة الفنية في مهنته، وعادة تكوين الرأي بالشواهد والدلائل، ولابد له من الناحية الخلقية من قدر معين من الحياد والرحمة بالآخرين، وشيء من ضبط النفس، أضف إلى ذلك صفة لا هي بالعقلية ولا بالخلقية، بل ربما كانت فيزيولوجية، وهي صفة الإقبال على الحياة والاستمتاع بها، ومن مطالب المدنية في المجتمع احترام القانون، والعدالة بين الناس وأهداف لا تنطوي على إلحاق الأذى بأي قطاع من قطاعات الجنس البشري، والتوفيق بذكاء بين الغايات والوسائل.

شكّل رسل في القرن الماضي ركناً كبيراً لمتزعمي الثقافة الجديدة في العالم العربي، حيث كان أثره كبيراً على فلاسفة العرب المحدثين، ولعل أبرز هؤلاء زكي نجيب محمود الفيلسوف المصري المعروف، وقد ترجم له أكثر من كتاب وتقاربت وجهة نظرهما، وإن يكن محمود يميل نحو (الوضعية المنطقية) فيما رسل يتزعم نظرية (الواقعية الجديدة)... الأولى تساير الثانية في الاتجاه والهدف ومنهج البحث.



يبقى رسل من أخصب مفكري العصر الماضي نتاجاً وألمعهم عبقرية، فهو المنطقي الرياضي، وهو الفيلسوف، وهو الداعية إلى الحرية في لوذعية واتساع الأفق، ومحو أوثان الفكر القديم والجرأة في نقد المعتقدات الدينية والأخلاقية. عاش حياته يحارب هذه السلطات كلها، في معارك لا تهدأ، ولا تنتهي الواحدة منها حتى تبدأ الأخرى، وعلّم الناس أن يتخذوا من عقولهم ومن ضمائرهم أحكاماً نهائية في كل ما يواجههم من مشكلات. ولا يستطيع أحد أن ينكر أنه بذل في سبيل هذا الهدف من الجهد أكثر مما بذل أي إنسان آخر في القرن الماضي، وها قد مضى نصف قرن على وفاته ولا تزال آثاره ملء الأسماع والقراءة.

لقد سعدت حين قرأت لرسل في مطلع شبابي، وكان لي شرف ملاقاته في لندن وأنا في الخامسة والعشرين من العمر، وأن أكون قد ترجمت له ثمانية كتب مع آخر دراسة عن فلسفته، آملاً أن أكون قد أوصلت رسالتي إلى القارئ العربي فيما قدمته.

سَمِير عَبْده




مكتبة
الفكر الجديد

مقدمة المؤلف

هناك الكثير من الآباء في الدنيا أمثالي، لهم أولاد صغار يجاهدون لتربيتهم التربية الحسنة، لكنهم ينفرون من تعريضهم إلى سيئات معظم المعاهد التربوية القائمة. والصعوبات التي يلقاها هؤلاء الآباء لا يحلها أي مجهود فردي. فمن الممكن طبعاً أن ينشأ الأطفال في المنزل على أيدي المؤدبات والمؤدبين، لكن هذا يحرمهم من المخالطة التي يشتهونها بفطرتهم، مخالطة الأقران التي بدونها لا بد وأن تعوز تربيتهم بعض عناصرها الأساسية. إضافة إلى أنه من شر الأمور للولد أو البنت أن يشعر أنه «غريب» يختلف عن غيره من الأولاد أو البنات، ولو نسبنا هذا الشعور في سببه إلى الوالدين لكاد أن من المؤكد أن يثير في النفس حقداً عليهما يؤدي إلى كل ما يكرهان، وهذه الاعتبارات قد تدفع الوالد ذا الضمير لأن يرسل أولاده وبناته إلى مدارس يرى فيها عيوباً خطيرة، لمجرد أنه لا يجد مدارس يرضاها، أو لأن المدارس التي يرضاها ليست على مقربة منه. ومن ثم يضطر بعض ذوي الضمائر من الآباء إلى أن يطالبوا بالإصلاح التربوي لا لمصلحة الجماعة فقط، بل أيضاً لمصلحة أطفالهم أنفسهم. وإذا كان الآباء من ذوي الدخل الميسور فليس من الضروري لحل مشكلاتهم الخاصة أن تكون جميع المدارس صالحة، ولكن من الضروري أن تقوم بعض المدارس الصالحة في مناطق يسهل وصولهم إليها. أما الآباء الذين يكسبون عيشهم بالكد وعرق الجبين فلا يكفي لحلّ مشكلتهم إلا إصلاح



المدارس الأولية. ولما كان من المتوقع أن يعترض والد على الإصلاحات التي ينشدها والد آخر فليس هناك ما يؤدي المهمة إلا القيام بدعاية تربوية نشيطة، وهذه قد لا تثمر إلا بعد أن يكون أطفال طالب الإصلاح قد شبوا وكبروا. وبهذا ننتقل خطوة فخطوة من ميدان محبة أطفالنا إلى ميدان أوسع هو ميدان السياسة والفلسفة.

سأحاول في الصفحات الآتية أن أبرز هذه النواحي الواسعة قدر المستطاع، ولن يتوقف الجزء الأكبر مما أريد أن أقوله على ما قد يكون لدي من رأي في كبريات المسائل الجدلية في عصرنا الحالي. لكن يكاد يكون من المستحيل إيجاد استقلال تام في هذا الصدد، فالتربية التي ننشدها لأطفالنا لا بد أن تتوقف على مثلنا العليا للخلق الإنساني، وعلى الدور الذي نرجو أن يكون لأطفالنا في المجتمع إذا كبروا. فالمؤمن بالسلم لن يبتغي لأولاده التربية نفسها التي يستجيدها المؤمن بالحرب، والأفكار التربوية للشيوعي لن تكون نظرة القائل بحقوق الفرد نفسها. إذ أن الخلاف أعمق وأشد من هذا: خلاف ما بين الذين يتخذون التربية وسيلة لتلقين عقائد محددة معينة بالذات، وبين الذين يرون أن التربية يجب أن تغرس في المتعلم القدرة على الاستقلال في الحكم. ففي مسائل كهذه مما يتصل بهذه الأمور يكون من العته أن يتجنب المرء الخوض فيها. هناك طائفة كبيرة من المعلومات الجديدة في علم النفس وفن التربية مستقلة عن تلك المسائل الأساسية، وذات علاقة وثيقة بالتربية، وكان لها بالفعل بعض نتائج غاية في الأهمية، إلا أنه لا يزال علينا أن نقوم بأمور كثيرة قبل أن نهضم تلك المعلومات ويقدرها الناس تقديراً كاملاً. وينطبق هذا بصفة خاصة على السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل، فقد تبين أن لها أهمية تزيد كثيراً على ما كان مقدراً لها فيما مضى، وهذا يعني زيادة في أهمية الوالدين من



الناحية التربوية. إن ما أقصده تجنب المشكلات الجدلية ما أمكن ذلك، والكتابة الجدلية ضرورية في بعض المجالات، لكن المرء حين يوجه الخطاب إلى الآباء يستطيع أن يفترض فيهم رغبة صادقة في إسعاد ذريتهم، وهذه وحدها إذا اقترنت بالمعلومات الحديثة التي أشرنا إليها من قبل، تكفي لأن تجلي عدداً كبيراً من المسائل التربوية. إن ما سأقوله في هذا الكتاب هو نتاج ما ألم بي من حيرة تتلوها حيرة بشأن أولادي، ومن ثم لن يكون كلاماً غريباً أو حديثاً نظرياً. ولذا أرجو أن يساعد على تنوير الآراء وتوضيح الفكر لدى أمثالي من الآباء الذين واجهوا حيرة شبيهة بحيرتي، سواء اتفقوا معي فيما وصلت إليه من النتائج أو خالفوني. إن آراء الوالدين لعلى جانب عظيم من الخطورة، لأنهم كثيراً ما يكونون ـ لجهلهم بالمعلومات الفنية ـ عبئاً ثقيلاً على خيرة المربين، فإذا رغب الآباء حقاً في تربية أبنائهم تربية جيدة فإني موقن بأننا لن نعدم المعلمين القادرين على تحقيق هذه المهمة عن رغبة.

والخطة التي أنوي السير عليها فيما يأتي هي أن أنظر أولاً في أغراض التربية من حيث نوع الفرد ونوع المجتمع اللذين يصح أن نتطلع بحق إلى أن تصوغهما لنا التربية من المادة الخام الموجودة في الوقت الحاضر. وسأتجاهل مسألة تحسين السلالة عن طريق علم إصلاح النسل أو أية عملية أخرى طبيعية كانت أو صناعية، لأن هذا في صميمه لا يدخل في المسائل التربوية.

لكنني أعلق آمالاً كبيرة على الاكتشافات الحديثة في علم النفس التي ترمز في جملتها إلى أن خلق الإنسان يتكون ويتحدد بالتربية المبكرة إلى حد أعظم بكثير مما كان يدور بخلد أكثر المربين تحمساً في الأجيال الماضية. إني أميز بين التربية لتهذيب الخلق والتربية لتحصيل المعرفة التي يصح تسميتها تعليماً بالمعنى الضيق، وهذا



التفريق وإن لم يكن نهائياً لـه فائدتـه، فـبعض الفـضائل مطلـوب في الطالب الذي يـراد تعليمـه، كمـا أن كـثيراً مـن المعرفـة مطلـوب في الشخص الذي يرجى له الفلاح في ممارسة كثير من أمهـات الفـضائل. ومع ذلك ففي سبيل تحديد المناقشة يصح أن نجعـل التعلـيم منفـصلاً تماماً عن تربية الخلق. وسأبدأ بمعالجـة التربيـة الخلقيـة لمـا لهـا مـن الأهميـة الخاصـة في الـسنوات الأولى، لكـني سـأتابعها حـتى دور المراهقة، وأعالج مشكلة التربية الجنسية الهامة، وسـأبحث في النهايـة التربيـة العقليـة وأنـاقش أهـدافها ومناهجهـا واحتمالاتهـا ابتـداء مـن الـدروس الأولى في المطالعـة والكتابـة حـتى الـسنوات النهائيـة مـن الدراسة الجامعية. أما التعليم الذي يناله الرجال والنساء في كبرهم مـن الحياة ومن الدنيا المحيطة بهم فسأعده خارج نطاق بحثي، لكـني مـع ذلك أرى من الملائم أن توضع الأهداف نصب العـين في بـواكير التربيـة بحيث تجعل الرجال والنساء قادرين على التعلم من تجارب الحياة.



المُثُلُ العُليَا التّربويَّة




مكتبة
الفكر الجديد

ـ 1 ـ

مُسَلَّمات نظريّة التربيَة الحَديثَة

عندما يطالع أحدنا ما كتب في العصور الماضية عن التربية يشعر، حتى في خير المؤلفات، بتغييرات جذرية خاصة قد اعتورت نظرية التربية. كان لوك وروسو الرائدين العظيمين في ميدان التربية النظرية قبل القرن التاسع عشر، وقد استحق كلاهما الشهرة التي نالاها، لأنهما كليهما نبذا أخطاء كثيرة كانت شائعة حين كتبا، لكن لم يذهب أيهما في اتجاهه الخاص إلى المدى الذي ذهبت إليه الأكثرية العظمى من رجال التربية الحديثة. فكلاهما مثلاً من أهل النزعة التي أدّت إلى الحرية والديمقراطية، ومع ذلك فكلاهما لم يبحث إلا في تربية الابن الارستقراطي التي يتفرغ لها مربٍّ يخصها بوقته كله. ومهما يمكن أن يكون لنظام كهذا من نتائج باهرة فلن يعيره أحد ممن لهم وجهة نظر حديثة اهتمامه الجدي لأن من العسير حساباً أن يستأثر كل طفل بوقت معلم خاص، فهو نظام لا يمكن أن تتبعه إلا طبقة محظوظة، ويستحيل وجوده في دنيا يسودها العدل. والرجل الحديث، إن جاز أن يطلب عملياً ميزات خاصة لأطفاله، لا تعد المشكلة النظرية محلولة إلا إذا وجدت طريقة في التربية يمكن أن تكون ميسورة للجميع، أو على الأقل لجميع الذين تؤهلهم استعداداتهم للانتفاع بها. ولا أقصد بذلك أن على من هم في بحبوحة أن يتخلوا من الآن عن كل فرص التربية التي لا تتيسر للجميع في الدنيا الحاضرة، فلو فعلوا لضحوا بالحضارة في سبيل العدل. إنما الذي أعنيه أن نظام التربية الذي يتحتم أن نرمي إلى إقامته في المستقبل هو نظام يمنح كل



ولد وبنت فرصة لنيل أفضل ما هو موجود. إن النظام المثالي للتربية يجب أن يكون ديمقراطياً وإن لم يكن تحقيقه ممكناً في الحال. ويخيل إلي أن الإجماع يكاد ينعقد على التسليم بهذا الوقت الحاضر، وبهذا المعنى سأجعل الديمقراطية نصب عيني. فكل ما سأدعو إليه سيكون مما يستطاع تعميمه، وإن كان على الفرد أثناء ذلك ألاّ يترك أطفاله ضحية للفوضى الشائعة إذا كان عنده من الذكاء ومن الفرصة ما يحصل به على ما هو خير وليس في مؤلفات لوك وروسو حتى هذا الشكل المخفف الرقيق من المبدأ الديمقراطي، فإن روسو وإن نبذ الأرستقراطية لم يكن يدرك ما يترتب على نبذه إياها فيما يتعلق بالتربية.

ومن الخطورة بمكان أن نكون على بيِّنة من هذا الأمر، أمر الديمقراطية والتربية. إن الإصرار على المساواة التامة التي لا عوج فيها يكون وبالاً، ذلك لأن بعض الأولاد والبنات أذكى من بعض، ومن ثم يكونون أقدر على الانتفاع من التعليم العالي، كذلك بعض المدرسين أفضل من بعض من حيث الإعداد الفني أو الاستعداد الفطري. لكن من المستحيل أن يتعلم كل إنسان على يد القلة من صفوة المدرسين حتى على فرض أن حصولهم الناس جميعهم على أعلى مراتب التربية أمر مستحب، وهو ما أشك فيه، إذ من المستحيل أن يتيسر ذلك للجميع في الوقت الحاضر، إذاً قد يؤدي تطبيق قواعد الديمقراطية تطبيقاً غاشماً إلى الحكم بحرمان الجميع من تلك التربية الراقية. والأخذ بوجهة نظر كهذه يكون ضربة قاضية على التقدم العلمي، ويؤدي إلى أن يصير مستوى التربية العام بعد مائة سنة منحطاً من غير داع، ولا ينبغي أن يضحى بالتقدم في الوقت الحاضر في سبيل مساواة عشواء، وإنما الواجب علينا أن نقترب من الديمقراطية في التربية بحذر بقدر الإمكان دون القضاء خلال ذلك على ما يكون قد اقترن بالظلم الاجتماعي من نتائج قيمة.



أننا لا نستطيع أن نركن إلى راحة البال في أية طريقة من طرق التربية إذا لم يكن تعميمها مستطاعاً، فأطفال الأغنياء لهم غالباً بجانب أمهاتهم مربيات وخادمات، ولهم بعد ذلك نصيب من بقية خدم المنزل، وهذا يضمن مقداراً من العناية لا يمكن قط أن يؤتاه الأطفال جميعهم في أي نظام اجتماعي.

وبعد، فهل الأطفال الذين يعنى بهم تلك العناية البالغة ينتفعون حقاً من جعلهم عالة على غيرهم من غير ضرورة؟ ذلك موضع شك كبير، وعلى أي حال فليس هناك منصف يستطيع أن ينصح بأن يمنح نفر قليل ميزات خاصة إلا لأسباب خاصة، كضعف عقل أو عبقرية. والمتوقع في أيامنا هذه من الوالد العاقل، إذا استطاع أن يختار ليتعلم أولاده بطريقة ليست عامة. ومن المستحب ـ من باب التجربة ـ أن تتاح للآباء فرصة تجريب طرق جديدة على شرط أن تكون هذه الطرق مما يمكن تعميمه إذا حسنت نتائجها، لا أن تكون بطبيعتها مقصورة لا محالة على قليلين متميزين. ومن دواعي الغبطة أن بعضاً من خيرة عناصر التربية الحديثة، النظرية والعملية، قد جاء من مصدر عريق في الديمقراطية، فأعمال مدام منتسوري مثلاً بدأت في مدارس الحضانة بأحياء الفقراء المدقعة. وفي التعليم العالي لا مناص من إعطاء فرصة استثنائية لكل ذي قدرة استثنائية. أما فيما عدا ذلك فلا سبب يدعو لأن يكون في تطبيق النظم التي يصح تعميمها بين الجميع ضرر بأي طفل.

ويوجد في التربية اتجاه آخر حديث مرتبط بالديمقراطية لكن لعله أكثر مثاراً للجدل، وأعني به الميل إلى حقل التربية الذي هو أقرب إلى النفعية منه إلى الزخرفية. وقد استقصى فبلن كتابه



(نظريةأهل الفراغ)[1] من علاقة ما بين الزخرفي وبين الأرستقراطية، لكن الذي يعنينا من هذه العلاقة هو ناحيتها التربوية. أما في تربية الذكور فالأمر مرتبط بالمفاضلة الجدلية بين التربية القديمة والتربية الحديثة، وأما في تربية البنات فهو جزء من المشادة بين تربية البنت لتكون (سيدة) وبين الرغبة في إعدادها لكسب عيشها. لكن شكل التربية كلها قد التوى فيما يتعلق بالنساء واعوج بسبب الرغبة في المساواة بالرجال، فقد كانت منهن محاولة لتحصل البنات على التربية نفسها التي يتلقاها البنون حتى ما لم يكن منها جيداً في حد ذاته، وكانت نتيجة ذلك أن قصدتِ المشتغلات بالتربية إعطاء تلميذاتهن معلومات (عديمة النفع) كالتي تعطى لنظرائهن من البنين، وخاصمن الرأي القائل بأن جزءاً من تربية الأنثى ينبغي أن يكون إعدادها فتياً للأمومة. هذه التيارات المتعارضة تجعل النزعة التي أنا بصدد بحثها أقل تحديداً من بعض النواحي فيما يختص بالنساء، وإن كان من أظهر الأمثلة لتلك النزعة تداعي نموذج (السيدة الأنيقة) كمثل أعلى لتربية البنات. ولكي أتجنب اللبس سأقصر بحثي الآن على تربية الذكور.

كثير من الموضوعات الجدلية المنفصلة التي يؤدي كل منها إلى غيره متوقف في بعض نواحيه على مسألة النفعي والزخرفي: هل ينبغي أن يكون ما يتعلمه الطلاب عماده الآداب القديمة أو عماده العلوم؟ في هذا اعتبارات مختلفة، أحدها أن الآداب القديمة زخرفية والعلوم نفعية. هل ينبغي أن تصبح التربية بأسرع ما يمكن تعليماً فنياً يعد لتجارة أو حرفة؟ هل ينبغي أن يتعلم الأولاد كيف ينطقون ويفصحون وكيف يتحلون بالآداب المستظرفة، أم هذه مجرد آثار

---

(1) لندن: جورج آلن وانوين ليمتد.



تخلفت عن الأرستقراطية؟ هل تقدير الفن أمر له قيمة لغير الفنان؟ هل ينبغي أن يكون التهجي تابعاً للمنطق؟ كل هذه الجدليات وكثير غيرها تستمد بعض الحجج فيها من الحوار الأصلي بين أنصار النفعية وأنصار الزخرفية.

إني أعتقد أن الجدل بأسره صوري يتلاشى بمجرد تعريف الألفاظ، فإذا توسعنا في تفسير (النافع) وضيقنا من تفسير (الزخرفي) كسب فريق، وإذا عكسنا الأمر كسب الفريق الآخر. فبأوسع معاني النفع وأصحها يكون العمل (نافعاً) إذا أعقبته نتائج حسنة ـ وهذه النتائج يجب أن تكون (حسنة) بمعنى آخر غير مجرد (النفع) وإلا لم نحصل على تعريف صحيح. فنحن لا نستطيع أن نقول إن العمل النافع هو ما كانت له نتائج نافعة. إن لب ما هو (نافع) هو أن يوصل إلى نتيجة لا تقف عند حد النفع، فأحياناً نحتاج إلى سلسلة طويلة من النتائج قبل الوصول إلى النتيجة النهائية التي يصح أن تسمى حسنة. فالمحراث نافع يشق الأرض، لكن شق الأرض في ذاته ليس حسناً، وإنما هو نافع بدوره لأنه يمكن من بذر الحب، وإنتاج القمح نافع لأنه ينتج الخبز، وهذا نافع لأنه يحفظ الحياة، لكن الحياة يجب أن تكون لها قيمة ذاتية. فالحياة تكون تارة حسنة وتارة سيئة تبعاً للظروف، ولذا قد تكون أيضاً نافعة إذا كانت وسيلة إلى حياة طيبة. فلا بد لنا أن نتجاوز سلسلة المنافع المتعاقبة، إلى حيث نجد مرتكزاً نعلق فيه السلسلة، وإلا لما كان لأية حلقة من حلقاتها نفع حقيقي. فإذا عرف (النافع) على هذا الوجه فلن يكون هناك محل للتساؤل: هل ينبغي أن تكون التربية نافعة؟ طبعاً ينبغي، لأن عملية التربية وسيلة إلى غاية لا غاية في ذاتها، لكن هذا ليس بالضبط الذي في بال المدافعين عن النفعية في التربية فإن ما يحتجون



عليه هو أن تكون نتيجة التربية نافعة. وبغير تلطف في التعبير أنهم يريدون أن يقولوا أن الرجل المربي هو الذي يعرف كيف يصنع الآلات، فإذا سألنا عن فائدة الآلات كان الجواب في النهاية أنها تنتج حاجات الجسم ووسائل الراحة ـ الغذاء والكساء والبيوت إلخ. وهكذا نجد أن المدافع عن النفعية بمعناها المعترض عليه هو رجل لا يجعل قيمة ذاتية إلا لما يرضي الحس، (فالنافع) عنده هو الذي يعين على سد حاجات البدن وإرضاء رغائبه. فعندما يكون هذا هو المقصود يكون المدافع عن النفعية غير مصيب بلا ريب. إذا كان جاعلاً من مذهبه فلسفة غائية، وإن جاز أن يكون على صواب كسياسي في دنيا تزخر بالجائعين لأن سد حاجات البدن ربما كان عندئذ ألزم من كل ما عداه.

ومثل هذا التصوير ضروري عند النظر في الجانب الآخر من هذا الجدل. وتسمية الجانب الآخر (زخرفياً) هو بالطبع تسليم للمدافع عن النفعية ببعض دعواه، إذ المفهوم أن (الزخرف) تافه إلى حد ما، لكن الوصف (زخرفي) في محله تماماً إذا أطلق على الصورة التقليدية (للسيد المحترم) أو (السيدة) فسيد القرن الثامن عشر كان يتكلم بنبرات منتقاة ويتمثل بالأدب القديم في المناسبات، ويلبس الطراز، ويفهم قواعد السلوك، ويعرف متى تكون المبارزة التي تزيده شهرة، وهناك يكون الإنسان في اغتصاب المغلق الذي كان:

لا جدوى من علبة السعوط الكهرمان

والقيادة الدقيقة بين ضباب القصب

فالمثل الأعلى للتربية الزخرفية بالمعنى القديم أرستقراطي يفترض طبقة من الناس عندها مال كثير ولا حاجة بها إلى العمل. إن السادة



الأنيقون أو السيدات الأنيقات مما يلذ تأمله في التاريخ، تثير مذاكراتهم وبيوتهم الريفية فينا نوعاً من السرور لم نعد نهيئه نحن لذريتنا، لكن محاسنهم حتى عند صدقها لم تكن بالغة الذروة، وكانوا نتاجاً غاليا غلواً فاحشاً. فليس هناك في عصرنا هذا من يدعو إلى تربية زخرفية بهذا المعنى الضيق.

لكن هذا ليس بيت المراد إذ أنّ موضوع الخلاف الحقيقي هو: هل علينا في التربية أن نرمي إلى حشو العقل بمعرفة لها فائدة عملية مباشرة، أو علينا أن نحاول تزويد تلاميذنا بهبات عقلية صالحة في ذاتها؟ إن من الخير أن يعرف الإنسان أن في القدم اثنتي عشرة بوصة وفي الياردة ثلاثة أقدام، لكن هذه المعرفة ليس لها قيمة ذاتية ولا نفع لها أبداً عند الذين يعيشون حيث تستخدم المقاييس المترية، ومن الناحية الأخرى نجد أن تذوق هاملت لن يكون له كبير فائدة في الحياة العملية، لكنه يهب الرجل هبة عقلية يؤسفه أن يحرم منها، ويجعله في بعض النواحي إنساناً أكمل. فهذا النوع الأخير من المعرفة هو ما يؤثره الرجل الذي يحتج بأن النفعية ليست المرمى الوحيد من التربية.

إن هناك على ما يبدو ثلاثة خلافات أساسية داخلة في المناظرة بين المدافعين عن التربية النفعية وخصومها. فهناك أولاً مناظرة بين الأرستقراطيين والديمقراطيين، إذ يقول الأولون بأن الطبقة الممتازة ينبغي أن تعلم كيف تستخدم فراغها فيما ترتاح إليه، وأن الطبقة المسودة ينبغي أن تعلم كيف تستخدم كدها فيما ينفع الآخرين. ومعارضة الديمقراطيين لوجهة النظر هذه يشوبها شيء من الاضطراب، فإنهم يكرهون أن يتعلم الأرستقراطيون ما ليس بنافع،



ويحتجون في الوقت نفسه بأن تربية الراكض وراء لقمة العيش يجب أن تقتصر على ما هو نافع، وبذلك نجد معارضة ديمقراطية للتربية القديمة التقليدية بالمدارس العامة، مع مطالبة ديمقراطية بأن العمال ينبغي أن تتاح لهم فرص لتعلم اللاتينية واليونانية. هذه الوجهة صحيحة عملياً في الجملة وإن كان فيها بعض غموض من الناحية النظرية، فالديمقراطي لا يود تقسيم المجتمع إلى قسمين أحدهما نافع والآخر زخرفي، ولذا يستزيد من المعرفة النافعة الصرفة للطبقات التي كانت إلى الآن زخرفية صرفة، ومن المعرفة الممتعة الصرفة للطبقات التي كانت إلى الآن نافعة صرفة، لكن الديمقراطية لا تقرر بطبيعتها النسب التي ينبغي مزج هذه العناصر بها.

والنقطة الثانية من الخلاف واقعة بين الساعين وراء المنافع المادية وبين الراغبين في المتع العقلية. فأغلبية الموسرين المحدثين من الإنجليز والأمريكيين لو نقلوا بطريقة سحرية إلى عصر اليصابات لتمنوا العودة إلى العالم الحديث. إن الاجتماع بشكسبير ورالي والسير فيليب سيدني، والموسيقى الممتازة وجمال العمارة، كل ذلك لن يعزي حرمانهم من الحمامات، ومن الشاي والقهوة، ومن السيارات وغيرها من أسباب الراحة التي كان يجهلها عصر اليصابات. فمثل هؤلاء ينزع رأيهم ـ إلا إلى الحد الذي يتأثرون فيه بالتقاليد المحافظة ـ إلى أن الغرض الأساسي من التربية هو تكثير ما تنتجه الصناعة وتنويعه. قد يدرجون في ذلك الطب وعلم الصحة، لكنهم لن يشعروا بأي تحمس للأدب أو الفن أو الفلسفة، ولا نزاع في أن أمثال هؤلاء كان لهم ضلع كبير في القوة المحركة للحملة التي ثارت ضد منهج الآداب القديمة الذي أسس في عصر النهضة.



ولا أخال من الإنصاف معارضة هذه الوجهة بمجرد قولنا أن العقلي من الطيبات أعظم قيمة من الحسي الصرف. إني أعتقد أن هذا القول حق لكنه ليس الحق كلّه، فإنه وإن لم تكن للطيبات الحسية قيمة رفيعة فإن السيئات الحية قد تكون من السوء بحيث ترجح كفتها على كثير من التفوق العقلي. إن الجوع والمرض والخوف المستمر منهما قد خيم على حياة الأغلبية الساحقة من البشر منذ صار في إمكانهم توقع العواقب، فمعظم الطيور تموت من الجوع، لكنها تكون سعيدة حين تجد وفرة من الطعام لأنها لا تفكر في المستقبل، لكن الفلاحين الذين ينجون من القحط يظلون على الدوام تساورهم الذكرى والوجل.

إن الشعب يرضى بالكد ساعات طويلة من أجل أجر تافه اتقاء للموت، بينما تفضل الحيوانات اقتناص السرور كلما تيسر حتى ولو كان الموت عاقبته، وهكذا انتهى الأمر إلى أن معظم الناس صاروا يحتملون الحياة ولو كادت تخلو من السرور، لأن الحياة بغير ذلك تكون قصيرة. ولأول مرة في التاريخ أصبح في الاستطاعة الآن بفضل الثورة الصناعية ومنتجاتها أن تخلق دنيا يجد كل فرد فيها فرصة معقولة للسعادة، إذا أردنا أن نقلل الشرور الحسية إلى نسبة ضئيلة. من الممكن بالتنظيم والعلم أن نؤوي سكان الدنيا كلهم ونطعمهم، لا إترافاً ولكن كفافاً يحول دون البؤس، ومن الممكن مكافحة المرض وجعل السقم المزمن نادراً جداً، ومن الممكن منع تكاثر السكان من أن يطغى على التحسينات في التموين. إن المخاوف العظيمة التي أظلم بها العقل الباطن للجنس البشري وجرت في أذيالها القسوة والظلم والحرب، أصبح من المستطاع تخفيفها إلى حد يفقدها أهميتها. وكان هذا قد عظمت قيمته الحياة البشرية تعظيماً لا نجرؤ



معه أن نعارض التربية التي من شأنها تحقيقه. ولا مناص من أن تكون العلوم التطبيقية العنصر الأساسي في مثل هذه التربية، فبدون الطبيعة وعلم وظائف الأعضاء وعلم النفس لا نستطيع بناء العالم الجديد، لكننا نستطيع بناءه بدون اللاتينية واليونانية، وبدون دانتي وشكسبير، وبدون باخ وموزارت. تلك هي الحجة العظمى للتربية النفعية، قد عبرت عنها بقوة لأني أحسها بقوة. ومع ذلك فللمسألة جانب آخر: إذ ما فائدة الظفر بالفراغ والصحة إذا غفل الناس عن إحسان استخدامها؟ إن الحرب التي تثار على الشرور الحسية يجب ككل حرب أخرى ألا تدار بعنف يجعل الناس عاجزين عن ممارسة فنون السلم. إن ما تملكه الدنيا من خير مطلق يجب أن يصان من الاندثار إبان الجهاد ضد الموبقات.

وهذا ما يفضي إلى النقطة الثالثة في الخلاف الداخل في هذا الجدل: هل صحيح أن المعرفة العديمة النفع هي وحدها ذات القيمة الذاتية؟ هل صحيح أن أية معرفة ذات قيمة ذاتية عديمة النفع؟ أما عن نفسي فقد قضيت في درس اللاتينية واليونانية في شبابي جزءاً كبيراً من وقتي أعتبره الآن وقتاً ضاع كله تقريباً سدى، فمعرفة الآداب القديمة لم تساعدني أقل مساعدة في حل مشكلة من المشاكل التي جابهتني فيما استقبلت من حياتي، ولم أستطع أن أحذق الآداب القديمة إلى الحد الذي يمكنني من مطالعتها للمتعة والسرور. وشأني في ذلك شأن 99% من الذين يدرسونها. وقد تعلمت منها أشياء لم أستطع أن أنساها لا تربو قيمتها الذاتية على قيمة معرفة أن الياردة ثلاثة أقدام. أما ما تعلمته من الرياضيات والعلوم فلم يكن ذا نفع كبير فحسب، بل كان أيضاً ذا قيمة ذاتية عظيمة إذ أمدني بموضوعات للتفكير والتأمل، وبدليل أميز به الحق في دنيا خداعة. وهذا بالطبع



يتعلق بمزاجي إلى حد ما، لكنني على يقين من أن المقدرة على الانتفاع بالآداب القديمة أمر مزاجي وهو أندر وجوداً بين الحديثين من الرجال. إن لفرنسا وألمانيا أدبهما القديم، ولغتاهما سهلتا التعلم ونافعتان في نواح عملية كثيرة، فقضية تعليم الألمانية والفرنسية هي غاية الرجحان على قضية اللاتينية واليونانية. فبغير تقليل من أهمية المعرفة التي ليس لها نفع عملي مباشر نستطيع إذاً فيما أرى أن نطالب بأن مثل هذه المعرفة يجب أن تعطى بطرق لا تتطلب إنفاق وقت طويل وطاقة عظيمة في تعلم جانبها الآلي مثل النحو، اللهم إلا للمتخصصين. إن مجموع المعارف الإنسانية وتعقد المشكلات البشرية في ازدياد مستمر، ومن ثم يتحتم على كل جيل أن ينقح طرائقه في التربية إذا شاء أن يدبر الوقت لما هو جديد. يجب أن نحافظ على التوازن بالتوفيق الممكن بين المتناقضات. إن العناصر الأدبية في التربية يجب أن تبقى، لكنها يجب أن تبسط إلى الحد الذي يفسح مجالاً للعناصر الأخرى التي بدونها لا يمكن أبداً إيجاد العالم الحديث الذي أصبح إيجاده ممكناً بفضل العلم.

ولا أريد أن ألقي في روع القارئ أن عناصر الفن والأدب في التربية أقل أهمية من العناصر النفعية، إن معرفة شيء من الأدب الراقي وشيء من الموسيقى والتصوير وفن العمارة لا غنى عنها إذا أردنا أن ننمي حياة الخيال إلى أقصى حد، وعن طريق الخيال وحده يستطيع الإنسان أن يتصور ما يمكن أن تكون عليه الدنيا، وبدونه يصبح (التقدم) آلياً تافهاً. لكن العلم أيضاً يستطيع أن ينبه الخيال، فالفلك وعلم طبقات الأرض قد نفعاني من هذه الناحية حين كنت صبياً أكثر من الآداب الإنكليزية والفرنسية والألمانية التي قرأت معظم روائعها مرغماً وبغير أدنى اهتمام. على أن هذه مسألة شخصية، فمن



الأولاد أو البنات من ينبه خياله بعض مصادر المعرفة ومنهم من ينبهه بعضها الآخر. إن الذي أريد أن أبديه هو أن المادة التي لا بد للحذق فيها من أسلوب خاص صعب يحسن أن تكون مادة نافعة، إلا عند إعداد الأخصائيين. وفي عصر النهضة كان أدب اللغات الحديثة العالي قليلاً، أما الآن فهو كثير، ومن المستطاع أن نطلع الناس الذين لا يعرفون اليونانية على قيمة كثير من التقاليد اليونانية، أما التقاليد اللاتينية فليست في الحقيقة عظيمة القيمة. لذلك أرى أنه، ما لم توجد عند الأولاد أو البنات ميول خاصة، ينبغي أن نسلك إلى إمدادهم بعناصر الفن والأدب في التربية بطرقٍ لا تستلزم جهازاً تعليمياً كبيراً. أما الجزء الصعب من التعليم في السنوات الأخيرة فينبغي على إجمالاً أن نقصره على الرياضيات والعلوم، لكن ينبغي أن يستثنى من ذلك كل من له ميل قوي أو موهبة في اتجاه آخر. إن القواعد الحديدية يجب إزالتها قبل كل شيء.

استعرضنا لهذه النقطة في أي نوع من المعرفة ينبغي تعليمه، والآن أنتقل إلى مجموعة أخرى من المشكلات يتصل بعضها بطرق التعليم وبعضها بالتربية الخلقية، وهنا ننتقل من السياسات إلى علم النفس وعلم الأخلاق. كان علم النفس إلى عهد قريب مجرد دراسة نظرية تطبيقاتها في الحياة العملية قليلة جداً، لكن هذا كله تغير الآن. فعندنا مثلاً علم النفس المتصل بالتربية، وجميعها على أهمية من الناحية العملية. ولنا أن نرجو ونتوقع في المستقبل القريب أن يزداد سريعاً أثر علم النفس في مؤسساتنا، وقد بدأت بالفعل آثاره تزداد عظماً ونفعاً في التربية على أي حال.

ولنتناول أولاً مسألة (التأديب). كانت فكرة التأديب القديمة بسيطة. كان الطفل أو الصبي يؤمر بتأدية شيء يكرهه أو بالامتناع عن شيء



يحبه، فإذا عصى عوقب في بدنه أو كان في الأحوال الخطيرة يحبس وحيداً على الخبز والماء. اقرأ مثلاً في كتاب (أسرة فيرتشايلد) الفصل الذي يشرح كيف تعلم هنري الصغير اللاتينية، إذ قيل له أن لا أمل في أن يصير قسيساً إلا إذا تعلم تلك اللغة، وعلى الرغم من هذه الحجة لم يُقبل هنري الصغير على كتابه الإقبال الذي كان يبتغيه أبوه، فسجن ولم يعط إلا الخبز والماء، ومنع من مخاطبة شقيقاته اللائي أُفهمن أنه قد ارتكب ما يشينه، وإن عليهن أن يقطعن كل صلة به، ومع ذلك حملت إليه إحداهن بعض الطعام فنمَّ بها أحد الخدم فنالها الأذى أيضاً. ويحدثنا الكتاب أن الصبي بعد أن قضى في السجن فترة من الزمن أخذ يحب اللاتينية وأكب بعد ذلك على دراستها. قارن هذه القصة بقصة تشيهوف عن عمه الذي حاول أن يعلم قطة صغيرة صيد الفئران فأحضر فأراً صغيراً إلى الغرفة التي بها القطة، ولم تكن غريزة الصيد قد نمت بعد فيها فلم تلتفت إليه، فضربها عمه، وكرر العملية في اليوم التالي ثم كررها وكررها، وأخيراً اقتنع الأستاذ بأنها قطة بليدة غير قابلة للتعلم، وظلت هذه القطة في كبرها ترتاع وتفر كلما رأت فأراً على الرغم من أنها كانت عادية فيما عدا ذلك. وختم تشيهوف قصته هذه بقوله:

ولقد كان لي، كالقطة، شرف تعلم اللاتينية على يد عمي

فهاتان القصتان توضحان التأديب القديم والثورة ضده.

لكن المربي الحديث لا ينفر من التأديب ولا يتجنبه وإنما يسعى لتحقيقه بطرق جديدة، والذين لم يدرسوا هذه الطرق عرضة لتكوين آراء خاطئة عنها. لقد كنت دائماً أعتقد أن مدام منتسوري استغنت عن التأديب، وكنت أعجب في نفسي كيف تسيطر على ملء غرفة من الأطفال، ولكني عندما طالعت ما كتبته هي بنفسها عن طريقتها تبينت



أن التأديب لا يزال ذا مكانة عندها، وأنها لم تحاول الاستغناء عنه، وعندما بعثت بابني الصغير الذي عمره ثلاث سنوات ليقضي نهاراً كاملاً في مدرسة من المدارس المنتسورية لم ألبث أن وجدته قد صار بسرعة أكثر تأدباً من قبل، وأنه كان ينصاع في غبطة للقواعد المدرسية دون أقل شعور منه بقسر. كانت القواعد المدرسية عنده كقواعد اللعب: تطاع كوسيلة للاستمتاع. كانت الفكرة القديمة: أن الأطفال لا يمكن أن يرغبوا في التعلم، وأنهم إنما يُحملون عليه بالتخويف، وقد تبين أن ذلك مرجعه إلى انعدام المهارة في سياسة الأطفال ليس غير. فإذا قسم ما يجب تعلمه كالقراءة والكتابة مثلاً إلى مراحل ملائمة أمكن أن نجعل كل مرحلة محببة إلى الطفل المتوسط، وعندما يفعل الأطفال ما يحبون لا يكون هناك بالطبع داع إلى فرض نظام عليهم. ثمة قواعد بسيطة قليلة مثل: ممنوع تدخل طفل في عمل طفل آخر ـ ممنوع أن يأخذ طفل أكثر من جهاز واحد. وبهذه الطريقة يكتسب الطفل تأديب النفس الذي يتكون بعضه من تكوين العادات الصالحة وبعضه من إدراك الطفل عن طريق الأمثلة المحسوسة إنه من الأجدى في بعض الأحيان أن يقاوم إحدى نزعاته كي ينال ربحاً ما في النهاية. وكل إنسان يعرف من قديم أنه من السهل الوصول إلى تأديب النفس في الألعاب، لكن لم يخطر ببال أحد أن تحصيل المعرفة يمكن أن يجعل ذا جاذبية كافية لتحريك البواعث نفسها في الإنسان.

إننا الآن نعرف أن هذا ممكن وأنه سيتحقق، لا في تربية صغار الأطفال وحسب ولكن في المراحل جميعها. ولست أدّعي أن ذلك سهل، فالاكتشافات في فن التربية المنتفع بها في ذلك احتاجت في كشفها إلى عبقرية، لكن المعلمين الذين يعهد إليهم تطبيقها لا يحتاجون العبقرية في ذلك، فكل ما يحتاجون إليه هو الإعداد



الملائم مع حظ ميسورٍ من العطف والصبر، والفكرة الأساسية بسيطة، إن التأديب الصحيح يقوم لا على القسر الخارجي ولكن على عادات عقلية تؤدي من نفسها إلى المستحب، لا إلى غير المستحب من النشاط. والمدهش هو النجاح الباهر في إيجاد طرق فنية في التربية تمثل هذه الفكرة، ومن أجل هذا تستحق مدام منتسوري أعظم الثناء والتقدير.

لقد كان لفكرة اضمحلال عقيدة (الخطيئة الأصلية) أثر عظيم في التغيير الذي طرأ على طرق التربية. كانت الفكرة التقليدية التي يكاد يعفو عليها الدهر أننا جميعاً نولد (سيئين) مفطورين على الشر، وأن علينا قبل أن نصلح لأي خير أن نتحول إلى (أطفال الرحمة والعفو) وهو تحول يساعد على التعجيل به الضرب المتكرر. ولا يكاد معظم المحدثين يصدق إلى أي حد أثرت هذه النظرية في تعليم آبائنا وأجدادنا، ولكن خطأهم يتبين من اقتباسين نقتبسهما من حياة (الدكتور أرنولد) والقس ستانلي. القس ستانلي كان أحب تلاميذ الدكتور أرنولد، وهو الولد الطيب أرثر في كتاب (أيام توم براون المدرسية) وكان أيضاً ابن عم مؤلف هذا الكتاب زار معه كنيسة وستمنستر وهو صبي. أما الدكتور أرنولد فهو المصلح العظيم لمدارسنا العامة التي تعتبر بحق إحدى مفاخر إنكلترا، والتي لا تزال تدار إلى حد كبير طبقاً لتعاليمه ومبادئه. فنحن حين نتحدث عن الدكتور أرنولد لسنا نتكلم عن شيء يتصل بالماضي البعيد، ولكن عن شخصية لها إلى يومنا هذا أثر فعال في صوغ الطبقة الراقية من الإنكليز. وقد قلل الدكتور أرنولد من عقوبة الضرب، واحتفظ بها للأولاد الصغار وحدهم، وقصرها كما يروي لنا كاتب تاريخ حياته على (الذنوب الخلقية كالكذب وشرب الخمر واعتياد الكسل) لكن حين قالت إحدى صحف الأحرار أن الضرب عقوبة مزرية يجب إلغاؤها تماماً، غضب مندهشاً ونشر البيان الآتي:



إني على يقين تام من هذا الشعور الذي يعبر عنه القول، فهو شعور ينشأ عن تلك الفكرة المستكبرة فكرة الاستقلال الشخصي، التي هي لا معقولة ولا مسيحية، وإنما هي في صميمها همجية جلبت على أوربا مصائب عصر الفروسية جميعها، وهي تهددنا الآن بمصائب اليعقوبية. ففي العصر الذي يكاد يستحيل فيه العثور على ما تقتضيه الرجولة من شعور بأن الإجرام يزري والعيوب تزري، أين هي الحكمة في إيهام الناس أن من المزري تصحيح الأخطاء بالعقاب المدني؟ أي شيء أدخل في الباطل والكذب من هذا وأشد مضادة للبساطة والاستقامة والتواضع العقلي، التي هي لعمري خير ما يزين الشباب، وخير ما يبشر برجولة طاهرة؟

فليس بمستغرب أن يؤمن التلاميذ اتباع الدكتور أرنولد بصواب ضرب الأهلين في الهند حين ينقصهم التكامل العقلي.

وتوجد قطعة أخرى اقتبسها بالفعل السيد ستراخي في (الأعلام الفكتوريون) لكنها من المناسبة لما نحن بصدده بحيث لا أستطيع الكف عن الاستشهاد بها. كان الدكتور أرنولد يقضي إحدى إجازاته بعيداً يتمتع بجمال بحيرة كومو، وتتجلى الصورة التي اتخذها هذا التمتع في رسالة بعث بها إلى زوجته يقول فيها:

إني أكاد أشعر بالرعب يتولاني عندما أجول ببصري في الجمال الآخذ الباهر الذي يحيط بي ثم فكرت في الشر الخلقي، فكأنما الجنة والنار متجاورتان تماماً بدلاً من أن تفصلهما هوة عظيمة، بل كأنهما غير بعيدتين عن كل واحد منا، فليت حاسة شر الخلقي قوية عندي قوة



> ابتهاجي بالجمال المشهود، ففي الشعور العميق بالشر الخلقي، أكثر من أي شيء آخر، تكمن معرفة الله فيأنها تنجي الإنسان، وليست العبرة الإعجاب بالخير الخلقي، فإننا قد نفعل ذلك ولا نعمل بمقتضاه، لكننا إذا كنا حقيقة نمقت الشر لا الأشرار، ونمقت عن يقين علم الشر المستقر في الناس. فهذا هو الشعور بالله والمسيح، وهذا هو تجاوب روحنا مع روح الله. واأسفاه! ما أبسط أن نرى هذا ونقوله، وما أصعب أن نفعله ونشعر به! من ذا الذي هو كفؤ لهذا كله؟ لا أحد غير الذي يشعر بعجزه عنه ويحزن لذلك حقاً.

إن من المؤسف حقاً أن نرى هذا السيد المهذب الرحيم بطبعه يلهب نفسه إلى حال من الحزن والأسف يستطيع معها أن يضرب الصبية الصغار من غير ندم وهو يظن أنه يتبع ديانة المحبة. ذلك أمر يرثى له إذا نظرنا إليه من ناحية انخداع أرنولد، لكنه أمر مؤسف إذا فكرنا فيه من ناحية أجيال القسوة التي أوجدها في الدنيا بخلقه جواً من مقت (الشر الخلقي) الذي يشمل عنده، كما تتذكر، اعتبار الكسل في الأطفال. وإني لأرتجف حين أفكر في الحروب والتعذيبات والمظالم التي جناها أناس وهم يظنون أنهم يحاربون (الشر الخلقي) عن صلاح وتقوى! ومن رحمة الله أن المربين لم يعودوا يحسبون الأطفال الصغار سواعد الشيطان. نعم لا يزال هناك كثير من هذه النظرة قائماً في معاملة الكبار، لاسيما في عقاب الجرائم، لكن هذه النظرة قد اختفت تقريباً من دور الحضانة ومن المدرسة.

هناك غلطة هي عكس غلطة الدكتور أرنولد. وإن كانت أقل ضرراً منها بكثير، لكنها مع ذلك غلطة من الناحية العلمية، وهي الاعتقاد بأن



الأطفال أهل فضيلة بفطرتهم، وأنهم إنما يفسدون بمشاهدة رذائل من يكبرونهم سناً. وقد جرى العرف بنسبة هذا الرأي إلى روسو، ولعل رأيه كان نظرياً، لكن من يقرأ اميل يجد أنه كان بحاجة إلى كثير من التربية الخلقية قبل أن يصير الفرد الفذ الذي كان تخريجه مقصوداً من نظام روسو. الواقع أن الأطفال ليسوا (أخياراً) ولا (أشراراً) بالفطرة، فهم يولدون وليس فيهم إلا بعض غرائز وانعكاسات، وتنتج العادات بتأثير البيئة والوسط. وتكون هذه العادات إما صحيحة وإما سقيمة، وأيهما كانت يتوقف على حكمة الأمهات أو المربيات. إن طبيعة الطفل في أول الأمر مطاوعة إلى حد لا يكاد يصدق، فالجمهرة العظمى من الأطفال مادة لتكوين المواطن الصالح أو لتخريج مجرم، وقد أثبت علم النفس أن ضرب الأطفال أثناء الأسبوع ووعظهم في أيام الآحاد ليس الوسيلة الفنية المثلى لتكوين الفضيلة، لكن لا يصح أن يستنتج أن لا وسيلة فنية إلى تكوينها. إن من الصعب مخالفة صمويل بتلر فيما يراه من أن المربين في الأزمان الخالية كانوا يتلذذون بتعذيب الأطفال، وإلا فإنه من العسير أن نفهم كيف طوعت لهم نفوسهم أن يستمروا طوال ذلك الزمن ينزلون بالأطفال تعاسة لا فائدة فيها. ليس من الصعب أن نجعل الطفل الصحيح سعيداً. ومعظم الأطفال يكونون أصحاء إذا عني بعقولهم وأجسامهم كما ينبغي. والسعادة في الطفولة ضرورية لا غنى عنها لتكوين خير إنسان، فاعتياد الكسل الذي يعده الدكتور أرنولد نوعاً من (الشر الخلقي) لن يكون له وجود إذا أشعر الطفل بأن تربيته هي تعليمه شيئاً يستحق أن يعرف[1]. أما إذا كانت المعرفة المراد تعليمها

---

(1) يرجع الدكتور أرنولد عدة احتمالات للقاصرين الذين يعانون من الغداني، وهناك الإنسان غير الإنساني الذي يوعز بالضرب والتعذيب أيضاً الذي يسبب التبطل المألوف.



عديمة النفع، وكان الذين يعلمونها يبدون للطفل ظلمة قساة، فمن الطبيعي أن يسلك الطفل مسلك قطة تشيهوف. يجب أن تكون القوة الدافعة في التربية هي الرغبة الذاتية الموجودة عند كل طفل طبيعي كما تدل جهوده في سبيل المشي والكلام. وإحلال هذه القوة الدافعة محل العصا من أعظم خطوات التقدم التي خطاها عصرنا.

وهذا يؤدي بي إلى آخر نقطة أود أن أعرض لها في هذا العرض التمهيدي للاتجاهات الحديثة، أعني تزايد الاهتمام بفترة الرضاعة، وهذا مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتغير الذي طرأ على أفكارنا عن تربية الأخلاق، إن الفكرة القديمة هي أن الفضيلة أساسها الإرادة. كان المفروض أن الرغبات السيئة تملؤنا، وإننا نكبحها بملكة مجَرَّدة هي الإرادة، وكانوا فيما يظهر يعدون اقتلاع تلك الرغبات السيئة مستحيلاً، وأن كل ما نستطيع عمله هو كبحها. فكان الموقف يشبه تماماً موقف المجرم والشرطة. ولم يزعم أحد إمكان وجود مجتمع خال من القابلين للإجرام، وخير ما كان يمكن عمله هو إيجاد شرطة هي من الكفاية بحيث يخشى معظم الناس الوقوع في الجرائم، أما الشواذ القليلون فيقبض عليهم ويعاقبون. لكن عالم النفس الجنائي الحديث لا يقنع بهذا الرأي، فهو يعتقد بأن النزوع إلى الجريمة يمكن في أكثر الأحوال كبحه بواسطة التربية الملائمة. وما ينطبق على المجتمع ينطبق أيضاً على الفرد. فالأطفال على الأخص يودون أن يحبهم رفاقهم ومن هم أكبر منهم على العموم، وتكون فيهم عادة نزعات يمكن أن تنمو في اتجاهات حسنة أو سيئة حسب المواقف التي يجدون أنفسهم فيها، وهم فوق ذلك في سن لا يزال تكوين العادات الجديدة فيها سهلاً، والعادات الطيبة تستطيع أن تجعل جزءاً كبيراً من الفضيلة يكاد لا يكلف مجهوداً. أما نموذج الفضيلة القديم



الـذي كـان يتـرك الرغبـات الـسيئة تُرعـى ويكتفـي بكـبح مظاهرهـا باستخدام قوة الإرادة فقد وجد أنهـا طريقـة غـير ناجعـة لقهـر الخلـق السيئ. والرغبات السيئة كمياه نهر أقيم عليه سـد: تجـد مخرجـاً آخـر يفوُت عين الإرادة اليقظى. إن الرجل الذي كان في صباه يـود لـو قتـل أباه يجد راحة وهو كبير في ضرب ابنه تحت ستار أنه إنما يعاقـب فيـه (الشر الخلقي). والنظريات التي تسوّغ القسوة أصلها في الغالب رغبـة ما حولتها الإرادة عن مجراها الطبيعي، وطردتهـا إلى الـسريرة لتظهـر في النهاية متنكرة في زي كـره للرذيلـة أو شـيء محتـرم مثلـه. فـضبط الرغبـات الـسيئة عـن طريـق الإرادة، وإن كـان ضـرورياً في بعـض المناسبات، ليس إذاً كافياً من حيث هو لتكوين الفضيلة.

وتدفعنا هذه الاعتبارات إلى ميدان التحليل النفسي. إني أجد كـثيراً من تفاصيله وهماً لا تؤيده أدلة كافية، لكن يبدو لي أن طريقتـه العامـة مهمة جداً ولا غنى عنها لابتكار الطـرق الـصحيحة للتربيـة الخلقيـة، كما يبدو لي أيضاً أن الأهمية التي يعلقها كثير من المحللـين النفـسيين على بواكير عهد الرضاعة مبالغ فيها، فإنهم يتكلمـون أحيانـاً كمـا لـو كانت أخلاق الطفل تحددت ورسخت عند بلوغه الثالثة من عمـره إني على ثقة من أن هذا لا ينطبق على الواقع، لكنها غلطة في جانـب مـن الحق، ذلك أن نفسانية عهد الرضاعة كانت فيمـا مـضى مهملـة، بـل الواقع أن الطرق التي كانـت شـائعة بـين المفكـرين جعلـت دراسـتها مستحيلة. خذ مسالة كالنوم: كل الأمهات يرغبنه لأطفالهن لأنه صحي لهم ومريح لهن، وقد أنشأ الأمهات لإحداثه فناً خاصاً من هـز المهـد والأغاني المهدهدة. وكان من نصيب الذكور الذين بحثوا هذه المـسألة علمياً أن يكشفوا خطأ أسلوبهن الفني إذا قـيس بالمثـل الكامـل، لأنـه وإن كان حرياً أن ينجح في أي يـوم يجـرب فيـه، يخلـق في الأطفـال



عادات سيئة. كل طفل يجب أن يهتم به الجميع، فذلك يرضي إحساسه بأهمية نفسه. فإذا وجد أن امتناعه عن النوم يضمن الاهتمام به فسرعان ما يتعلم سلوك هذا الطريق، وتكون النتيجة إضراراً بالصحة والأخلاق على حد سواء. إن الشيء المهم هنا هو تكوين العادة أي الربط والقران بين فراش الطفل وبين نومه، فإذا تكون قدر كاف من هذا الارتباط والاقتران فإن الطفل لن يرقد مستيقظاً إلا إذا كان مريضاً أو متألماً. لكن إيجاد هذا الارتباط يحتاج إلى تدريب، فلا يمكن تحقيقه بمجرد تدليل الطفل لأن ذلك يقرن بين السرور والسهر في ذهنه. وتنطبق مثل هذه الاعتبارات على تكوين العادات الأخرى، الحسن منها والسيئ. هذه الدراسة كلها لا تزال في مهدها، لكن أهميتها العظمى قد تبينت بالفعل، ويكاد يكون محققاً أنها ستزداد. لقد وضح أن تربية الخلق يجب أن تبدأ منذ الولادة، وأنها تحتاج إلى قلب كثير من أساليب المربيات والأمهات الجاهلات، كذلك من الواضح أن التعليم المحدد يمكن أن يبدأ في وقت أسبق مما كان يعتقد فيما مضى، لأن من الممكن أن نجعله سائغاً لا يجهد انتباه الطفل. وقد تعدلت نظريات التربية من هاتين الناحيتين كلتيهما تعديلاً أساسياً في السنوات الأخيرة أدى إلى نتائج نافعة ينتظر أن تزداد ظهوراً واتضاحاً على مر السنين. لذلك سأبدأ فيما يأتي ببحث شبه تفصيلي لتربية الأخلاق في عهد الرضاع قبل أن أتناول بالشرح التعليم المناسب للمراحل الآتية.




مكتبة
الفكر الجديد

- 2 -

غايَة التَربيَة

قبل البحث في كيفية التربية يحسن بنا أن نكون على بينة من نوع النتيجة التي نرمي إليها. كان هدف الدكتور أرنولد (التواضع العقلي) وهو صفة لا تتوفر في(الرجل الكريم) هدف أرسطو. والمثل الأعلى عند نيتشه غيره في المسيحية وغيره عند كانت، إذ بينا يوصي المسيح بالحب ويأمر به، يقرر كانت أنه ما من فعل مبعثه الحب يمكن أن يكون فاضلاً حقاً. بل إن من لا خلاف بينهم على عناصر الخلق القويم قد يختلفون في أهميتها النسبية، فمنهم من يؤثر الشجاعة، ومنهم من يؤثر المعرفة، وآخر يفضل الرحمة، وآخر يشيد بالاستقامة، ومنهم من يضع الواجب نحو الدولة فوق محبة أولي الأرحام مثل بروتس الأكبر، ومنهم من يقدم محبة أولي الأرحام مثل كنفوشيوس. وكل هذه الخلافات تنتج عنها اختلافات في التربية. فلا غنى لنا عن أن يكون لدينا تصور ما لنوع الشخص الذي نرمي إلى تخريجه قبل أن نستطيع تكوين رأي واضح عن التربية التي نعدها خيراً من غيرها.

طبعاً قد يكون المربي أحمق بمعنى أنه يصل إلى نتائج غير التي كان يرمي إليها، إن (يوريا هيب) كانت نتاج دروس في التواضع اختلف أثرها تماماً عن المقصود، لكن أقدر المربين صادفوا نجاحاً مقبولاً في معظم ما قصدوا. وتجد أمثلة لذلك في الصيني الأديب، والياباني الحديث، واليسوعيين، والدكتور أرنولد، والذين بيدهم سياسة المدارس العامة بأمريكا، هؤلاء جميعاً قد نجحوا نجاحاً باهراً



في طرائقهم المختلفة. كانت النتائج المقصودة في مختلف هذه الحالات متباينة كل التباين، لكنها تحققت في صميمها. وقد يكون من الخير أن نقضي بضع لحظات في التحدث عن هذه النظم المختلفة قبل أن نحاول الوصول إلى تحديد الأهداف التي نرى نحن ضرورة جعلها غرضاً للتربية.

كانت التربية الصينية التقليدية كبيرة الشبه مع بعض النواحي بنظريتها في أثينا في أعز أيامها. كان الصبية الأثينيون يحملون على حفظ هومر عن ظهر قلب من أوله إلى آخره وكذلك كان الصبية الصينيون يحملون على حفظ المأثورات الكونفوشية بالعناية والدقة نفسيهما، وكان الأثينيون يعلمون نوعاً من احترام الآلهة يقوم على المحافظة على المظاهر ولا يضع حاجزاً في طريق النظر الفكري الحر، وكذلك كان الصينيون يعلمون طقوساً خاصة تتصل بتقديس الأسلاف من غير أن يجبروا بحال على اعتقاد ما كان منطوياً في تلك الطقوس في الظاهر. وكان التشكيك السهل اللبق هو ما كان ينتظر أن يظهر به الصيني المتربي. كان له أن يناقش أي شيء، لكن الوصول إلى نتائج قاطعة كان يعتبر شيء من الابتذال، وكان من المستحب أن تكون الآراء بحيث تصلح موضوعاً لمناقشة طريفة على الطعام لا موضوع مخاصمة بين الرجال. وكارليل يسمي أفلاطون (أثينياً مهذباً رفيعاً يبدو في بيت العبادة كأنه في بيته)، وهذه الصفة المميزة الأخيرة كانت أيضاً عند الحكماء الصينيين ولم يكن لها على العموم وجود عند الحكماء الذين خرجتهم الحضارات المسيحية، إلا إذا كانوا مثل غوتيه قد أشربوا الروح اليونانية. إن الأثينيين والصينيين على السواء كانوا يرغبون في الاستمتاع بالحياة، وكانت لهم فكرة عن الاستمتاع خلاصتها إحساسهم الفائق بالجمال.



على أنه قد كانت هناك فروق عظيمة بين الحضارتين اليونانية والصينية ترجع إلى أن اليونانيين كانوا في الجملة نشيطين، وأن الصينيين كانوا في الجملة كسالى. وقد أوقف اليونانيون قدرتهم ونشاطهم على الفن والعلوم وإبادة بعضهم بعضاً، وأحرزوا في ذلك جميعه نجاحاً غير مسبوق. وقد وجدوا في السياسة والوطنية مصرفاً لطاقتهم. كان السياسي منهم إذا عزل آوى إلى التلال وكتب القصائد في مسرات الحياة الريفية. ومن هذا يتبين أن الحضارة اليونانية دمرت نفسها، أما الحضارة الصينية فتدميرها لم يكن مستطاعاً إلا من الخارج. ويبدو مع ذلك أن هذه الفروق لا يمكن أن تعزى إلى التربية جملة، لأن الكنفوشية في اليابان لم تنتج قط ذلك الشك المثقف الكسول الذي عرف به أدباء الصين، اللهم إلا عند إشراف كيوتا.

إن التربية الصينية أنتجت الاستقرار والفن، وأخفقت في إنتاج التقدم أو العلم. ولعل هذا هو النتيجة المتوقعة لمذهب الشك، فالمعتقدات العقائدية تنتج إما تقدماً وإما وبالاً، ولا تنتج استقراراً. والعلم حتى حين يهاجم المعتقدات التقليدية له معتقداته الخاصة فلا يكاد يزدهر في جو من أدب الشك، فالأمم في حاجة إلى طاقة تحافظ بها على نفسها في دنيا ميالة إلى الخصام قد قربت المخترعات الحديثة بين أجزائها فوحدته. وبدون العلم تكون الديمقراطية مستحيلة. فالحضارة الصينية كانت محصورة في النسبة الضئيلة من المتعلمين، والحضارة اليونانية قامت على الاستعباد، ولهذه الأسباب كانت التربية الصينية التقليدية غير صالحة للعالم الحديث وقد استنكف عنها الصينيون أنفسهم، وللأسباب نفسها أصبح من المستحيل وجود طراز القرن الثامن عشر من السادة المثقفين الذين كانوا يشبهون من بعض النواحي أدباء الصين.



أظهرت اليابان الحديثة مثلاً يوضح النزعة التي تغلب على الدول العظمى جميعها، نزعة جعل العظمة الوطنية الهدف الأسمى للتربية. فالتربية اليابانية هدفها تخريج مواطنين مخلصين للدولة عن طريق تربية عواطفهم، ونافعين لها عن طريق المعارف التي تعلموها. ولا أستطيع أن أثني الثناء الكافي على المهارة التي سعى اليابانيون بها وراء هذا الهدف المزدوج، فمنذ استطاع أسطول الكومادور بري أن يجد طريقاً إلى اليابان قد أصبح اليابانيون في مركز صعب عليهم جداً حماية أنفسهم فيه. وإنا لنجد في نجاحهم مسوغاً لطرائقهم إلا إذا قلنا بأن حماية النفس قد تكون جريمة. ووجودهم في مركز المستيئس هو وحده الذي يسوغ أساليبهم في التربية، تلك الأساليب لو اتبعتها أية أمة ليست في خطر داهم لعدّ ذلك منها جريمة. إن ديانة الشنتو التي لا يصح أن يتشكك فيها حتى الأساتذة الجامعيون في اليابان لها تاريخ يشك فيه بقدر ما يشك في سفر التكوين، وإن محاكمة (ديتن) لتتضاءل حتى تنمحي بجانب التحكم اللاهوتي في اليابان. وهناك في الأخلاق تحكم مثله، فالوطنية واحترام الآباء وعبادة الميكادو إلخ. كلها يجب ألا يشك فيها ياباني، ومن ثم كاد استحالة كثير من أنواع التقدم هناك. أما الخطر العظيم في نظام حديدي من هذا النوع هو أنه قد يؤدي إلى الثورة باعتبارها الوسيلة الوحيدة للتقدم، هذا الخطر حقيقي وإن كان غير عاجل، وهو ناشئ إلى حد كبير عن نظام التربية هناك.

ففي اليابان الحديثة إذاً عيب هو نقيض عيب الصين القديمة. كان أدباء الصين يسرفون في الشك والكسل، وحري بخريجي التربية اليابانية أن يسرفوا في العقائد والتحمس. وما ينبغي أن تنتج التربية اعتقاداً بأن المعرفة يمكن تحصيلها إلى حد ما وإن بصعوبة، وأن كثيراً مما يعتبره الناس معرفة في عصر قد يكون فيه خطأ قليل أو كثير. غير



أن هذه الأخطاء يمكن إصلاحها بالعناية والاجتهاد. أما من ناحية العمل بمعتقداتنا يجب أن نكون على حذر شديد مع المواطن التي تجر فيها الغلطة البسيطة إلى كارثة، ومع كل ذلك فلا مناص من أن تكون معتقداتنا هي أساس أعمالنا، وهذه حالة للعقل محفوفة بالصعوبة لأنها تتطلب درجة عالية من الثقافة الفكرية خالية من ضمور العاطفة، لكنها على صعوبتها ليست مستحيلة لأنها في الواقع؛ المزاج العلمي. والمعرفة كغيرها من الطيبات صعبة لكنها غير مستحيلة، فالمسرف في التصديق ينسى صعوبتها، والمتشكك ينكر إمكانها، فكلاهما على خطأ وأخطاؤهما حين تذيع وتنتشر تؤدي إلى كارثة اجتماعية.

اليسوعيون كاليابانيين الحديثين وقعوا في غلطة إخضاع التربية لمصلحة هيئة هي في هذه الحالة الكنيسة الكاثوليكية، فلم يكن همهم الأول هو صالح التلميذ ذاته، ولكن جعله وسيلة لصالح الكنيسة. وإذا قبلنا نظريتهم اللاهوتية فإنا لا نستطيع لومهم، لأن إنقاذ الأرواح من عذاب جهنم أهم من أي شيء دنيوي صرف، ولا يحققه عندهم إلا الكنيسة الكاثوليكية. أما الذين لا يقبلون نظريتهم فسيحكمون على التربية اليسوعية بنتائجها. نعم كانت هذه النتائج في بعض الأحيان مكروهة مثل يوريا هيب، وقد كان فولتير من نتائج الأساليب اليسوعية، لكن النتائج التي قصدوها إليها كانت في الجملة تتحقق بالفعل لأمد طويل. ولكي يحققوا أغراضهم أخضعوا الفن للعاطفة، وجعلوا الفكر سطحياً والخلق منحلاً، واحتاجت فرنسا آخر الأمر إلى الثورة الفرنسية لتخلص البلاد وتطهرها من شر ما عملوا. أما في التربية فكانت جريمتهم أنهم لم يكونوا يصدرون عن حب لتلاميذهم ولكن عن غايات بعيدة لهم.



أما طريقة الدكتور أرنولد التي ظلت متسلطة على المدارس العامة الإنكليزية إلى اليوم فقد كان لها عيب آخر هو أرستقراطيتها، كان هدفها إعداد رجال للوظائف ذات النفوذ والسلطان سواء في إنجلترا أو في النائي من أجزاء الإمبراطورية. إن الأرستقراطية إذا أريد لها البقاء تحتاج فضائل معينة وهذه كان على المدرسة أن تغرسها في التلميذ. كان المقصود أن يكون المتخرج فيها نشطاً جلداً صحيح البدن، تتملكه معتقدات معينة ثابتة راسخة، ومعايير الاستقامة عنده عالية، مقتنع بأن له في الدنيا رسالة هامة. وتحققت تلك النتائج إلى حد مدهش كان يضحي من أجلها بتقوية الذهن لأن الذهن الناضج قد يحدث الشك، وكان يضحي بالعطف لأنه قد يتعارض مع حكم الأجناس أو الطبقات (المنحطة) وكانت الرحمة يُضحى بها من أجل الصلابة، والخيال من أجل العزم. ولو كانت الدنيا غير متغيرة لأمكن أن تكون النتيجة أرستقراطية دائمة لها من المحاسن والمساوئ ما كان لأهل اسبارطا، لكن الأرستقراطية صارت لا تتفق مع العصر، ولن تطيع الشعوب المغلوبة الحكام بعد الآن مهما أوتوا من الحكمة والفضيلة، وهذا يدفع الحاكم إلى القسوة، والقسوة تشجع الثورة. إن الدنيا الحديثة بمشكلاتها المعقدة تزيدُ على الزمن حاجة إلى الذكاء، وقد ضحى الدكتور أرنولد بالذكاء في سبيل (الفضيلة). وقد تكون معركة واترلو قد كسبت في ملاعب ايتن الرياضية، لكن الإمبراطورية البريطانية يخسرها أهلها هناك. إن الدنيا الحديثة تحتاج طرازاً آخر من الرجال أكثر عطفاً عن خيال، وأشد مرونة عن فهم، وأقل اعتقاداً في الشجاعة الغاشمة، وأكثر اعتقاداً في المعرفة الفنية. يجب أن يكون رجل الإرادة في المستقبل خادماً لمواطنين أحرار لا حاكماً محسناً إلى رعايا معجبين به. فالتقاليد الأرستقراطية المتغلغلة في التربية البريطانية



الراقية هي آفتها، وربما كان من المستطاع تخليصها من هذه التقاليد بالتدرج، وربما تبين أن معاهد التربية العريقة عاجزة عن تكييف نفسها تتماشى مع العصر، أما أيهما سيكون فلست أجازف فيه برأي.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار المدارس العامة الأمريكية فإنها تؤدي بنجاح مهمة لم يحاولها أحد قط من قبل على نطاق واسع، هي تحويل مجموعة من البشر متباينة إلى أمة متجانسة، وهذه المهمة يظهر القائمون بها كثيراً من المقدرة، ثم هي في الجملة من الخير بحيث يستحقون عليها عند الحساب ثناء عظيماً. لكن أمريكا كاليابان في مركز خاص، وما تسوغه الظروف الخاصة لا يلزم أن يكون مثلاً أعلى يحتذى في كل مكان وزمان. إن لأمريكا ميزات خاصة، وصعوبات خاصة، فمن الميزات مستوى أعلى من الثروة، وسلامة من خطر الهزيمة في الحرب، وخلو نسبي من التقاليد المعطلة الموروثة عن العصور الوسطى، ولقد وجد فيها المهاجرون شعوراً ديمقراطياً شائعاً، ومرحلة راقية من الفن الصناعي، وهذان في رأيي هما السببان الرئيسيان اللذان من أجلهما صار المهاجرين جميعهم تقريباً أكثر إعجاباً بأمريكا منها بأوطانهم الأصلية. لكن المهاجرين أنفسهم يحتفظون عادة بوطنية مزدوجة، وإذا ما قام نزاع أوربي ظلوا ينتصرون بحماسة، كل للأمة التي جاء منها، أما ذريتهم فعلى عكس ذلك يفقدون كل ولاء للممالك التي قدم منها آباؤهم، ويصيرون أمريكيين وحسب. ويعزى موقف الآباء ذاك إلى ما في أمريكا من محاسن عامة، أما موقف الأبناء فأكبر وأكثر ما يقرره هو التربية المدرسية، وعمل المدرسة في هذا الصدد هو وحده الذي يهمنا.



وطالما تستطيع المدرسة أن تعتمد على المحاسن الأصلية لأمريكا فهي في غير حاجة إلى أن تقرن تعليم الوطنية الأمريكية بتلقين معايير زائفة، لكن المدرسة الأمريكية تضطر إلى أن تغرس في نفوس التلاميذ احتقاراً لصنوف من التفوق الحقيقي حيثما تجد العالم القديم متفوقاً على العالم الجديد. إن المستوى الفكري في غرب أوربا والمستوى الفني في شرقها هما في الجملة أعلى منهما في أمريكا، والخرافات الدينية في غرب أوربا كلها إلا إسبانيا والبرتغال أقل منها في أمريكا، وفي الممالك الأوربية جميعها تقريباً نجد الفرد أقل عرضة منه في أمريكا للجري مع القطيع، فحريته النفسية أعظم حتى عندما تكون حريته السياسية أقل، فمن هذه الوجهة تأتي المدارس الأمريكية العامة بضرر، وهو ضرر لا مناص منه لتعليم وطنية أمريكية بحتة، ومنشأ الضرر هنا كما في حالة اليابان واليسوعيين هو اعتبار التلاميذ وسيلة إلى غاية لا أنهم غاية في أنفسهم. إن المعلم يجب أن يحب أطفاله أكثر من دولته أو من كنيسته وإلا لم يكن مثلاً أعلى للمعلم.

وفي هذا عندما أصرح أن التلاميذ يجب أن يعتبروا غايات لا وسائل قد يعترض عليَّ بأن كل إنسان هو أهم كوسيلة منه كغاية، فما يكونه الرجل كغاية يندثر عندما يموت، أما ما ينتجه كوسيلة فيبقى على الدهر. ونحن لا نستطيع أن ننكر هذا، لكننا نستطيع أن ننكر ما يراد استنتاجه منه. إن أهمية الإنسان كوسيلة قد تكون للخير أو للشر، والآثار البعيدة للأعمال الإنسانية هي من الشك بحيث ينزع العاقل إلى أن يسقطها من حسابه. فإذا تكلمنا بوجه عام قلنا إن الطيبين لهم آثار طيبة والأشرار لهم آثار سيئة، وليس هذا بطبيعة الحال قانوناً ثابتاً من قوانين الفطرة، فقد يقتل الرجل الشرير طاغية لعلمه أن هذا الطاغية



ينوي معاقبته على جرائم ارتكبها، وآثار هذا العمل قد تكون طيبة وإن كان الفاعل وفعله سيئين. ومع ذلك فالقاعدة الإجمالية العامة هي أن الجماعة المكونة من قوم جهلاء أشرار. وبغض النظر عن مثل هذه الاعتبارات فالأطفال والناشئون يحسون بغريزتهم التفريق بين الذين يودون لهم الخير حقاً والذين يعتبرونهم مجرد خامات تستخدم في تنفيذ خطة ما، فلا الخلق ولا الذكاء يبلغان مبلغهما من النمو الطيب الحر إذا كان العلم ناقص الحب، والحب الذي من هذا النوع يتكون في صميمه من الشعور بالطفل كغاية في ذاته. ونحن جميعاً عندنا هذا الشعور نحو أنفسنا، فنحن نشتهي الطيبات لأنفسنا من غير أن نطالب أولاً بدليل على أن حصولنا على تلك الطيبات سيكون من ورائه عون على تحقيق غرض عظيم. وكل والد عادي في عطفه يشعر بشيء كهذا نحو أطفاله، فالوالدان يبغيان لأطفالهما النمو والقوة والصحة والنجاح في المدرسة وهلم جرا بالطريقة نفسها التي يبغيان بها الخير لنفسيهما. والاهتمام بمثل هذه المسائل لا يقتضي أية محاولة لإنكار الذات، أو أي تطبيق لقاعدة من قواعد العدل المجرد. وليست هذه الغريزة الوالدية دائماً مقصورة على أطفال الإنسان نفسه لا تعدوهم، بل إنها في صورتها غير المركزة يجب أن توجد في أي إنسان يريد أن يكون معلماً جيداً للأولاد والبنات والصغار. وكلما كبر التلاميذ أخذت أهمية هذه الغريزة تقل، لكن الذين يملكونها هم وحدهم الذين يمكن أن يؤمنوا على وضع برامج التربية. أما الذين يعتبرون أحد أغراض تربية الذكور تخرج رجال راغبين في أن يقتلوا ويُقتلوا للتافه من الأسباب، فهؤلاء ينقصهم بداهة ذلك الشعور الوالدي المخفف، مع ذلك فهم يسيطرون على التعليم في الأقطار المتمدنة جميعها إلا الدانمرك والصين.



لكن لا يكفي في المربي أن يحب الصغار إذ من الضروري أيضاً أن يكون عنده إدراك صحيح للسمو في الإنسان. إن القطط تعلم صغارها صيد الفئران واللعب بها، والحربيون يفعلون مثل ذلك بالصغار من بني البشر، فالقطة تحب صغيرها ولكنها لا تحب الفأر الصغير، والحربي قد يحب ابنه هو لكنه لا يحب أبناء أعداء بلاده، حتى أولئك الذين يحبون الناس جميعاً قد يخطئون عن تصور خاطئ للحياة الطيبة، لذلك سأحاول قبل الاستمرار فيما أنا بصدده أن أعطي فكرة عما اعتبره سمواً في الرجال والنساء بغض النظر عن كونه عملياً أو غير عملي، وعن طريق التربية التي بها يمكن إبرازه للوجود. إن صورة كهذه ستساعدنا فيما بعد حينما نشرع بالنظر في تفاصيل التربية، فسنعرف عندئذ الاتجاه الذي نود أن نسير فيه.

وعلينا أن نميز من أول الأمر بين بعض الصفات التي يستحب وجودها في فريق من الناس وبين الصفات التي يستحب وجودها فيهم جميعاً، فنحن نحتاج رجال فن ولكننا نحتاج أيضاً رجال علم، ونحن نحتاج إداريين عظماء، ولكننا نحتاج أيضاً حراثين وطحانين وخبازين. إن الصفات التي تنتج رجلاً سامياً ممتازاً في ناحية خاصة يغلب أن تكون مما قد لا يستحب تعميمه فالعادات التي امتدحها شيلي الشاعر في الأبيات التي وصف بها عمله اليومي والتي يقول فيها:

فيراقب من الفجر إلى المساء

انعكاس أشعة الشمس على البحيرة

النحل الأصفر يتغلغل في العليق المزهر

بلا مبالاة أو نظر لماهية الأشياء



هذه الأبيات قد لا تكون مستحبة في ساعي البريد مثلاً، فلسنا نستطيع إذاً صوغ تربيتنا لنؤتي بها كل إنسان مزاج شاعر. لكن هناك مميزات خاصة يستحب وجودها في الناس إجمالاً وتلك وحدها التي سأنظر فيها في هذه المرحلة.

إني لا أميز فرقاً البتة بين ما يسمونه الذكر وما يسمونه الأنثى. نعم يستحسن في المرأة التي سيعهد إليها بالعناية بالأطفال الصغار أن تتلقى قدراً معيناً من الإعداد المهني، لكن هذا لا يستلزم من الفروق إلا شبه ما بين الزارع والطحان، وهذا ليس أساسياً بأية حال من الأحوال ولا يتطلب منا اعتباراً ونحن في مستوانا الحاضر.

إني سأتناول أربع مميزات يبدو لي أنها تكون مجتمعة أساس الخلق المثالي: الحيوية، والشجاعة، والحساسية، والذكاء. ولست أزعم أن هذه القائمة كاملة، ولكني أراها تحملنا شوطاً حسناً في الطريق المرجو، وفضلاً عن هذا فإني أعتقد اعتقاداً راسخاً أن هذه الصفات يمكن إشاعتها وإذاعتها بواسطة العناية الحقة بالنشء من النواحي البدنية والعاطفية والذهنية، وسأتكلم عن كل منها بالدور.

الحيوية صفة فسيولوجية أكثر منها عقلية، والمفروض أنها دائماً تكون حيث تكون الصحة التامة، لكنها تنزع إلى التناقض مع التقدم في السن وتتضاءل بالتدريج إلى أن تنعدم في الشيخوخة، أما في الأطفال الأصحاء فإنها تتزايد بسرعة إلى حدها الأعلى قبل أن يصل الطفل إلى سن دخول المدرسة، ثم تنزع إلى النقصان بالتربية. وأينما توجد الحيوية يوجد اغتباط الإنسان بأنه حي، بغض النظر عن أي ظروف سارة معينة. إنها تزيد المسرات متعة، وتنقص الآلام. إنها تسهل على الإنسان الاهتمام بما يدور حوله، وبذلك تساعد على الانشغال النفس اللازم لاتزان العقل. إن الآدميين نزاعون إلى



الاشتغال بأنفسهم عما سواها مما يبصرون ويسمعون، نزاعون إلى العجز عن الاهتمام بشيء خارج جلودهم، وهذا يجلب لهم نكبة لأنه يؤدي بهم على أحسن تقدير إلى الملل والسأم، وعلى أسوأ تقدير إلى الهم والانقباض، وهو أيضاً مانع مهلك يمنع المرء أن يكون نافعاً إلا في أحوال نادرة جداً. والحيوية تنمي الاهتمام بالعالم الخارجي كما تنمي المقدرة على العمل الشاق، وهي فوق هذا أمان من الحسد لأنها تشع البهجة في حياة الإنسان، وهذا من أكبر حسناتها، لأن الحسد من أكبر مصادر شقاء الإنسان. نعم إن كثيراً من الصفات السيئة يأتلف بطبيعة الحال مع الحيوية كما تألف صفات النمر وحيويته، كما أن كثيراً من خير الصفات يأتلف مع فقدانها. فنيوتن ولوك مثلاً كان حظهما من الحيوية ضئيلاً، ولو أنهما كانا أحسن صحة لنجوا مما كان بهما من ضيق صدر وحسد. فالجدال الذي قام بين نيوتن وليبنز، والذي دمر الرياضيات الإنكليزية أكثر من قرن، كان يمكن تجنبه كله على الراجح لو أن نيوتن كان قوي البدن قادراً على الاستمتاع بالمسرات العادية. فعلى الرغم مما للحيوية من قيود فإني أضعها بين الصفات التي يجب أن يحوزها كل إنسان.

والشجاعة ـ ثانية الصفات في قائمتنا ـ لها صور متعددة كلها معقدة. فالتجرد من الخوف شيء، والمقدرة على ضبط الخوف شيء آخر، والتجرد من الخوف بدوره شيء حين يكون الخوف معقولاً، وشيء آخر حين يكون الخوف غير معقول. ومن الواضح أن التجرد من الخوف غير المعقول محمود، ومثله المقدرة على ضبط الخوف. أما التجرد من الخوف المعقول فأمر فيه نظر، على أني سأؤجل هذه المسألة إلى أن أقول شيئاً عن الصور الأخرى للشجاعة.

يلعب الخوف غير المعقول دوراً كبيراً في الحياة العاطفية الغريزية



لأكثر الناس، وهو في صوره المرضية، كتوهم الاضطهاد أو القلق المربك أو ما إلى ذلك، يعالجه أطباء الأمراض العقلية، لكنه في صوره الخفيفة شائع بين المعدودين في العقلاء. قد يكون شعوراً مبهماً بأن هناك أخطاراً محيطة بنا وعندئذ يكون الأصوب تسميته (قلقاً)، أو قد يكون خوفاً معيناً من أشياء لا خطر فيها كالفئران أو العناكب[1] وكان المظنون فيما مضى أن كثيراً من المخاوف غريزي، لكن معظم الباحثين في الوقت الحاضر يشكون في ذلك. إن هناك فيما يظهر مخاوف قليلة غريزية ـ كالخوف مثلاً من الأصوات العالية ـ لكن أكثرها وأغلبها ينشأ مما يقع للإنسان أو من الإيحاء، فالخوف من الظلام مثلاً راجع كله إلى الإيحاء فيما يبدو. وهناك ما يحمل على الظن أن الفقريات لا تستشعر خوفاً غريزياً من أعدائها بالفطرة ولكن تأخذ هذا الخوف من كبارها، لأن الناس عندما يربون بأيديهم هذه الحيوانات لا يجدون فيها صنوفاً من الخوف شائعة في نوعها من الحيوان. لكن الخوف معد إلى غير حد، يأخذه الأطفال من الكبار حتى حين لا يشعر الكبار أنهم أظهروه. والفرق في الأمهات أو الحاضنات سرعان ما يقلده الأطفال بالإيحاء، وقد يرى الرجال إلى اليوم أنه من الجاذبية في النساء أن يكن ذوات خوف غير معقول ورعب، لأن ذلك كان يعطي الرجال فرصة لأن يظهروا بمظهر الحماة من غير تعرض لأي خطر حقيقي؛ لكن أبناء هؤلاء الرجال كانوا يأخذون الفزع والرعب عن أمهاتهم، فكان ذلك يدعو إلى تدريبهم فيما بعد على استعادة الشجاعة التي ما كانوا ليفقدوها لو أن آباءهم لم

---

(1) للمراجعة عن الخوف والقلق في الطفولة اقرأ ما كتبه وليم اشتيرن مثلاً في الفصل الخامس والثلاثين من (نفسانية بواكير الطفولة) ـ طبعة جورج آلن وأنوين ليمتد سنة 1924.



يؤثروا تحقير أمهاتهم. إن الضرر الذي نشأ عن استخضاع النساء يفوق كل تقدير، وأمر الخوف هذا إن هو إلا مثل واحد عرضي يوضح ما نحن بصدده.

إنني لا أعير الآن البحث في الطريق التي بها يمكن تقليل الخوف والقلق إلى أقصى حد، فهذا موضوع سأنظر فيه بعد، ومع ذلك فهناك سؤال ينشأ في هذه المرحلة ألا وهو: هل نستطيع في علاج الخوف أن نقنع باستخدام القمع، أو علينا أن نلتمس علاجاً أشفى وأبقى؟ إن الأرستقراطيات كانت تدرب بحكم التقاليد على عدم إظهار الخوف، بينما تشجع الأم والطبقات والنساء المحكومة على أن تبقى في جبنها. وكان محك الشجاعة سلوكاً غاشماً: فالرجل يجب ألا يفر من الزحف، ويجب أن يكون خبيراً بألعاب (الرجولة)، ويجب أن يحتفظ برباطة جأشه في الحرائق وعند انكسار السفن والزلازل إلخ. يجب عليه ألا يقتصر على عمل ما هو صواب، وإنما عليه أن يتجنب اصفرار الوجه، أو الارتجاف، أو البهر، أو أية علامة أخرى سهل ملاحظتها من علامات الخوف. كل ذلك أعده على جانب عظيم من الأهمية، وأني لأود أن أرى الشجاعة تغرس في الأمم كلها، وفي الطبقات كلها، وفي الجنسين على السواء، لكننا إذا اتخذنا لذلك وسيلة مبنية على القمع فإنها تجر علينا الشرور التي تصحب القمع عادة. وقد كان خوف العار والفضيحة دائماً سلاحاً فعالاً في أحداث مظاهر الشجاعة، لكنه في الواقع إنما يسبب صراعاً بين صنوف من الخوف يرجى أن تكون الغلبة فيه للخوف من سخط الناس. كان يقال لي في طفولتي: (قل الصدق دائماً إلا إذا أخافك شيء)، وإني لا أستطيع أن أجيز هذا الاستثناء، فالخوف يجب أن يتغلب عليه لا في الفعل وحده ولكن في الشعور أيضاً، ولا في الشعور الواعي فحسب



ولكن في غير الواعي كذلك، فالانتصار الظاهري المحض على الخوف وهو الذي يرضي العرف الأرستقراطي يترك الخوف يعمل في السر، فتنتج انفعالات سيئة ملتوية لا يدرك الناس أنها وليدة الفزع. ولست أتكلم هنا عن (الصدمة القنبلية) فعلاقتها بالخوف واضحة، وإنما أتكلم عن النظام كله، نظام الظلم والقسوة التي تلتمس به الفئات الحاكمة الاحتفاظ بسلطانها وسيادتها. فعندما أمر أحد الضباط البريطانيين في شنغهاي بضرب عدد من الطلبة الصينيين العزل بالرصاص في ظهورهم بغير إنذار، كان الحافز له بداهة هو الفزع، شأنه في ذلك بالضبط شأن الجندي الذي يفر من المعركة، لكن الأرستقراطيات الحربية ليس لديها من الذكاء ما يكفي لرد مثل تلك الأعمال إلى أصولها النفسية، فهم يعتبرونها من دلائل العزم والروح الصحيحة.

إن الخوف والغضب عاطفتان متشابهتان تماماً من وجهتي نظر علم النفس وعلم وظائف الأعضاء، فالرجل الذي يغضب ليس عنده أعلى أنواع الشجاعة، والقسوة التي تتجلى باطراد في قمع الاضطرابات الزنجية أو غيرها من الحركات التي تهدد الأرستقراطية، هي وليدة الجبن وتستحق الاحتقار نفسه الذي نخلعه عادة على هذه الرذيلة في صورها الأكثر ظهوراً. وإني أعتقد أن في الإمكان تربية الرجال والنساء العاديين بحيث يستطيعون أن يعيشوا بلا خوف، وهذا ما لم يستطعه إلى الآن غير عدد قليل من الأبطال أو القديسين، لكن ما فعلوه يستطيع غيرهم أن يفعله إذا وجد من يرشده بأقلها شأناً.

وللحصول على شجاعة لا تقوم على القمع يجب أن نجمع بين عدة عوامل، ولنبدأ بأقلها شأناً. إن الصحة والحيوية تساعدان كثيراً على الشجاعة وإن لم تكونا ضروريتين لها تماماً، والميران والمهارة في



المواقف الخطيرة مستحبان جداً. لكنا نحتاج إلى ما هو أعظم شأناً من ذلك حين نشرع ننظر في الشجاعة الشاملة، لا الشجاعة في نواح خاصة: نحتاج إلى مزيج من احترام الذات ونظرة للحياة غير شخصية. ولنبدأ باحترام الذات. يعيش بعض الرجال بوحي من أنفسهم، بينما هناك آخرون ليسوا إلا مرايا لما يحس جيرانهم وما يقولون، فهؤلاء لا يمكن أن يكونوا ذوي شجاعة حقيقية قط. إنهم لا يستغنون عن إعجاب غيرهم بهم، ولا يفارقهم الخوف من أن يفقدوه. وتعليم (التواضع) الذي كان فيما مضى مستحباً، كان الوسيلة لإنتاج صورة ممسوخة لهذه الرذيلة نفسها، كان (التواضع) يكبت احترام النفس ولا يقتل الرغبة في الحصول على احترام الآخرين، فلم يعد أن يجعل التصاغر وسيلة الفوز بالتقدير، ومن ثم كان ينتج الرياء ويفسد الطبع، وكان الأطفال يعلمون الخضوع الأعمى، فإذا ما كبروا أخذوا يتقاضونه، وكان يقال أن الذين تعلموا كيف يطيعون يعرفون وحدهم كيف يأمرون، والذي أعرضه هو أن ليس لأحد أن يتعلم كيف يطيع وليس لأحد أن يحاول أن يأمر، ولست أعني بالطبع أنه لا ينبغي أن يكون هنالك قادة حين تشترك الجماعات في عمل، وإنما أعني أن سلطان هؤلاء القادة يجب أن يكون كسلطان رئيس فرقة كرة القدم الذي يخضع له الأفراد مختارين لتحقيق غرض مشترك. ينبغي أن تكون أغراضنا لنا ومنا، لا مفروضة علينا من غيرنا، وينبغي ألا نفرض أغراضنا قط على غيرنا بالقوة. هذا هو الذي أعنيه حين أقول أنه ليس لأحد أن يأمر وليس لأحد أن يطيع.

وهناك شيء آخر ألزم للشجاعة العليا، وهو ما سميته الآن (نظرة للحياة غير شخصية). إن الرجل الذي تتركز آماله ومخاوفه كلها حول نفسه لا يمكن أن ينظر إلى الموت باطمئنان، لأن الموت يطفئ عالم عواطفه كلها. وهنا نواجه مرة أخرى تقليداً يغرينا بطريقة القمع السهلة الرخيصة، ألا وهو أن القديس يجب أن يتعلم كيف يبرأ من النفس



ويعذب البدن وينبذ المسرات الغريزية. ومن الممكن عمل هذا، لكن نتائجه سيئة، فالقديس الزاهد إذا ما حرم على نفسه المسرات فإنه يحرمها أيضاً على الآخرين، فذلك أسهل. لكن الحسد يستمر في السر، وينتهي به إلى اعتقاد أن تحمل الألم يسمو بالإنسان إلى النبل، ومن ثم يكون فرضه على الناس مشروعاً، وهذا يؤدي إلى انعكاس تام لقيم الأشياء، فالحسن يرى سيئاً والسيئ يرى حسناً. ومنشأ الضرر كله هو تلمسنا الحياة الطيبة عن طريق إطاعة أوامر سلبية، لا عن طريق توسيع الرغبات والغرائز الفطرية وإنمائها.

وهناك أشياء معينة في الفطرة البشرية تقودنا بغير جهد إلى ما وراء النفس. وأكثرها شيوعاً هو الحب، وعلى الأخص الحب الأبوي الذي نجده عند بعض الناس يعم حتى يشمل الجنس البشري بأسره. ومنها المعرفة، فليس هناك من سبب يحملنا على الظن أن غاليليه كان شديد الحب للخير، ومع ذلك فقد كان له في الحياة غرض لم يبطل بموته. وشيء آخر: الفن. لكن الواقع أن كل اهتمام يبديه الإنسان بشيء خارج عن جسمه هو، يجعل حياته إلى ذلك الحد غير شخصية. لهذا أرى، وإن بدا ذلك لبعض الناس تناقضاً، إن الرجل الذي تتسع وتتضح دائرة اهتمامه، لا يصعب عليه أن يفارق الحياة كما يصعب ذلك على البائس الخائر الذي تتحدد دائرة اهتمامه والذي يشعر بأن نفسه إن هي إلا جزء صغير من الدنيا، لا لاحتقاره نفسه ولكن لتقديره كثيراً سواها. وهذا لا يكاد يحدث إلا حيث تكون الغريزة حرة والذكاء متوقداً، ومن اتحاد هذين العاملين معاً ينشأ شمول في النظر لا يعرفه المنغمس في شهواته ولا الزاهد. ولمثل هذه النظرة الشاملة يبدو الموت الشخصي أمراً تافهاً. فمثل هذه الشجاعة إيجابية غريزية، لا سلبية قمعية. والشجاعة بهذا المعنى الإيجابي هي التي أعتبرها من العناصر الأساسية في الخلق الكامل.



والحساسية - ثالثة الصفات في قائمتنا - هي على وجه مصححة للشجاعة المجردة. إن السلوك الجريء أسهل على الرجل الذي يعجز عن إدراك الأخطاء، لكن مثل هذه الشجاعة قد تكون حمقاء في الغالب. فإنا لا نستطيع أن نرضى عن أي طريق للعمل متوقف على الجهل أو النسيان، لأن من أساس ما هو مستحب بلوغ أقصى مدى ممكن من المعرفة والإدراك. على أن ناحية العرفان يأتي الكلام عنها مع الذكاء، والحساسية بالمعنى الذي أقصده من هذا اللفظ نابعة من العواطف. وإذا أردنا لها تعريفاً نظرياً بحتاً قلنا: إن الشخص يكون حساساً من الناحية العاطفية عندما تتنبه عواطفه بمنبهات كثيرة، لكنها على عمومها لا يتحتم أن تكون صفة حسنة. فلكي تكون الحساسية طيبة يجب أن يكون الانفعال العاطفي مما يليق. فمجرد الشدة في العاطفة ليس هو المطلوب. إن الصفة التي أقصدها هي تأثر الإنسان إن سروراً أو مساءة، بأشياء كثيرة، وبالأشياء الصالحة. وسأجتهد في تفسير ما هي الأشياء الصالحة. إن الخطوة الأولى التي يخطوها معظم الأطفال في سن حوالي خمسة أشهر هي الانتقال من مجرد مسرات الإحساس مثل الطعام والدفء، إلى المسرات الناشئة عن الاستحسان الاجتماعي. هذا السرور ينمو سريعاً جداً بمجرد نشوئه، فكل طفل يحب الثناء ويكره اللوم. ورغبة الإنسان في أن يظن الناس به خيراً تبقى في العادة أحد الدوافع المتسلطة عليه مدى الحياة. وهي حقاً عظيمة القيمة كحافز إلى السلوك المستظرف، وكابح لدوافع الجشع، وكان يصح أن تكون أنفع وأنفس لو كنا أكثر حكمة في إعجابنا، لكن ما دام أكثر الأبطال نصيباً من إعجاب الناس أكثرهم تقتيلاً للناس، فإن حب الإعجاب لا يمكن أن يكفي وحده للحياة الصالحة.



وثانية المراحل في نشوء حساسية مستحبة هي العطف. هناك عطف طبيعي محض، كبكاء الطفل الصغير جداً عندما يبكي أخوه أو أخته، وهذا ما أظن هو الأساس الذي يقوم عليه ما بعده في هذا السبيل، والتوسعان اللازمان في ذلك أولهما استشعار العطف حتى ولو لم يكن المصاب موضع محبة خاصة، وثانيهما استشعار العطف عند العلم بحدوث مصيبة وإن كانت غير مشهودة. ويتوقف هذا التوسع الثاني على الذكاء إلى حد كبير، فقد لا يذهب إلى أبعد من العطف على مصاب يصور مصابه تصويراً واضحاً مؤثراً كما يقع في رواية جيدة، وقد يذهب من ناحية أخرى إلى الحد الذي يجعل الإنسان تحرك عواطفه الإحصائيات. وهذه المقدرة على العطف المجرد هي في الندرة والأهمية سواء، فكل إنسان تقريباً يتأثر تأثراً عميقاً حين يجد شخصاً يحبه يصيبه السرطان، ومعظم الناس يتأثرون عندما يبصرون في المستشفيات آلام مرضى لا يعرفونهم، ومع ذلك فإنهم عندما يقرؤون أن نسبة الوفيات من السرطان هي كذا وكذا فإنهم في العادة لا يتأثرون إلا بخوف وقتي شخصي أن يصابوا هم أو من هو عزيز لديهم بهذا المرض. ويصدق مثل هذا على الحرب، فالناس يرونها فظيعة حين تُقطع أوصال ابنهم أو أخوهم، لكنهم لا يرونها أفظع مليون مرة حين تقطع أوصال مليون من الناس. والرجل الممتلئ عطفاً ورفقاً في معاملاته الشخصية قد يكسب عيشه من الحض على الحرب، أو من تعذيب الأطفال في الأمم (المتأخرة). كل هذه الظواهر المألوفة راجعة إلى أن العطف لا يثيره في معظم الناس باعث فكري مجرد، وإذا أمكن علاج هذه الحالة زالت نسبة كبيرة من الشرور الموجودة في الدنيا الحديثة. وقد زاد العلم كثيراً في مقدرتنا على التأثير في حياة الشعوب البعيدة عنا بغير أن يزيد في عطفنا عليهم. لنفرض أنك مسهم في شركة



لصنع القطن في شنغهاي. قد تكون رجلاً مشغولاً لم يزد على أن جرى في هذا الاستغلال وراء نصيحة مالية، فلا شنغهاي ولا القطن يهمانك وإنما الذي يهمك هو أرباحك، ومع ذلك فإنك تصير جزءاً من القوة التي تقود إلى مذابح شعب بريء، وستختفي أرباحك إذا لم يجبر الأطفال الصغار الصينيون على الكد الشاذ الخطر. إنك لا تبالي لأنك لم تر أولئك الأطفال قط، والباعث الفكري لا يستطيع أن يحركك. هذا هو السبب الرئيسي في أن الاستثمار الصناعي الواسع هو على ما هو عليه من القسوة، وأن ظلم الأجناس المغلوبة مستساغ. فتربية تنتج حساسية عن بواعث فكرية من شأنها أن تجعل مثل تلك الأشياء مستحيلة الوقوع.

والحساسية العرفانية التي ينبغي أن يشملها البحث هي تقريباً عادة الملاحظة نفسها، فبحثها مع الذكاء يكون أقرب وأوفق. أما حساسية الجمال فتثير عدة مسائل لا أبغي الخوض فيها في مرحلتنا هذه، ولذلك سأنتقل إلى رابع الصفات الأربع التي عددتها، وهي الذكاء.

من أعظم عيوب الأخلاق التقليدية أنها لم تقدر الذكاء حق قدره. ولم يقع اليونان في هذا الخطأ، لكن الكنيسة حملت الناس على الاعتقاد بأنه لا شيء يهم سوى الفضيلة، والفضيلة عندها عبارة عن تجنب قائمة خاصة من الأفعال أطلق عليها اعتباطاً لفظ (الإثم). وما دامت هذه النظرية قائمة، فمن المستحيل حمل الناس على أن يدركوا أن الذكاء أعوَد بالخير من فضيلة اصطناعية اصطلاحية. وإذا ذكرت الذكاء فإني أدخل فيه المعرفة وقابليتها كلتيهما، والاثنتان بينهما صلة وثيقة في الواقع. إن جهلاء الكبار غير قابلين للتعلم، فهم مثلاً عاجزون كل العجز عن تقبل ما يقوله العلم في تدبير الصحة وفي التغذية، وكلما كان ما تعلمه المرء أكثر، كانت الاستزادة من العلم عليه أسهل، كل ذلك على فرض أنه لم يتعلم بالروح التي تحمل على مجرد التصديق.



والجهلاء من الناس لم يضطروا قط إلى تغيير عاداتهم العقلية، وقد جمدوا على نظرة ووجهة لا سبيل إلى تغييرها. ولا يقتصر الأمر على أنهم يصدقون حيث ينبغي التشكك، فذلك ليس شراً من أنهم لا يصدقون حيث ينبغي التقبل. ولا شك في أن كلمة (الذكاء) أدل على قابلية تحصيل المعرفة منها على المعرفة التي حصلت بالفعل، لكني لا أعتقد أن هذا الاستعداد يكتسب إلا بالتمرين، شأنه في ذلك شأن قابلية ضارب البيانو والبهلوان. ومن الممكن بالطبع إعطاء المعلومات بطرق لا تربي الذكاء، وهذا ليس ممكناً فقط بل سهل شائع. لكني لا أعتقد أن من الممكن تربية الذكاء بغير إعطاء معلومات، أو على أي حال بغير تيسير تحصيل المعرفة. وبغير الذكاء لا يمكن لدنيانا الحديثة المركبة أن تقوم، ومن باب أولى أن تتقدم، لذلك اعتبر تنمية الذكاء من أعظم أغراض التربية.وقد يبدو هذا كلاماً عادياً لكنه في الواقع غير ذلك، فالرغبة في تلقين التلاميذ ما هو معتبر عقائد صحيحة قد جعلت المربين يسرفون في عدم الاهتمام بتربية الذكاء. ولتوضيح ذلك يلزم أن نعرّف الذكاء تعريفاً أدق حتى نكشف عن العادات العقلية اللازمة له. ولهذا الغرض سأنظر فقط في قابلية تحصيل المعرفة دون المعرفة المحصلة فعلاً التي يصح أن تدمج بحق في تعريف الذكاء.

إن من أهم الأسس الغريزية للحياة العقلية هو الاستطلاع الذي يوجد في صوره البدائية بين الحيوانات. ويتطلب الذكاء حباً للاطلاع متحفزاً لكنه يجب أن يكون من نوع معين. فالنوع الذي يحمل القرويين المتجاورين على محاولة النظر من خلال الستائر بعد أن يخيم الظلام ليس له قيمة يقيد بها، وانتشار الغيبة ليس مبعثه حب المعرفة ولكن حب الأذى، فإننا لا نجد أحداً يغتاب الناس بذكر فضائلهم الخفية ولكن بذكر رذائلهم المستترة، ولذا كان معظم الغيبة باطلاً، لكن الناس يحرصون على عدم الاستيثاق من صحته. أما الاستطلاع الذي يصدق



عليه اسمه فمبعثه حب حقيقي للمعرفة، وتستطيع أن ترى هذا الباعث في صورة شبه نقية في القطة يؤتى بها إلى غرفة غريبة فتأخذ في تشمم كل ركن وكل قطعة من الأثاث، وستراه أيضاً في الأطفال حين يفتح لهم درج أو ركن اعتادوا رؤيته مغلقاً فيهتمون بما فيه مستغرقين. والحيوانات والآلات وعواصف الرعد وكل أنواع العمل اليدوي تثير الاستطلاع في الأطفال، فإن تعطشهم للمعرفة يوازي نظيره عند أذكى الكبار، هذا الباعث يضمحل بتقدم العمر، حتى نصل في نهاية الأمر إلى ألا يثير فينا غير المألوف إلا الاشمئزاز بغير أدنى رغبة في التعرف عليه عن قرب. وهذه هي المرحلة التي فيها يتساءل الناس (أن شؤون المملكة سائرة إلى الدمار) وأن (الأمور ليست كما كانت في صباي)، مع أن الأمر الذي ليس كما كان في ذلك العهد البعيد هو الاستطلاع والتشوف عند المتكلم. وعندما يموت حب الاستطلاع نستطيع أن نعد الذكاء الفعال قد مات أيضاً.

إلا أن الاستطلاع وإن تناقص بعد الطفولة في شدته وفي مداه قد يتحسن نوعه زمناً طويلاً، فالاستطلاع المتعلق بالقضايا العامة يكشف عن مستوى الذكاء أرفع مما يكشف عنه الاستطلاع المتعلق بالوقائع المعينة. وبوجه عام كلما ارتفعت رتبة التعميم ازداد مقدار الذكاء الذي تستلزمه، (على أن هذه القاعدة لا يصح أن يتشدد فيها) ويدل الاستطلاع حين يتجرد من المنافع الشخصية على ترق أكبر ما يدل عليه إذا اتصل بفرصة حصول على طعام مثلاً. فالقطة التي تتشمم في غرفة جديدة ليست كباحث علمي خال تماماً من الغرض، لكنها على الراجح تريد التعرف ما إذا كان في المكان فيران. ولعله ليس من تمام الصواب أن يقال أن الاستطلاع يكون على أحسنه عندما يخلو من الهوى، بل الأقرب أن يكون على أحسنه عندما تكون علاقته بالأهواء الأخرى غير واضحة ولا مباشرة، وإنما تحتاج للكشف عنها إلى درجة



معينة من الذكاء. على أنه ليس من الضروري أن نصل في هذه النقطة إلى قرار.

وإذا أريد أن يكون الاستطلاع مثمراً فلا بد من أن يقترن بأسلوب فني ما لتحصيل المعرفة، لا بد مثلاً من عادات للملاحظة، ومن اعتقاد في إمكان المعرفة ومن صبر وجد. وتنمو هذه الأشياء من تلقاء نفسها متى وجد أصل من حب الإطلاع ووجدت التربية العقلية المناسبة، لكن من حيث أن حياتنا الفكرية ليست إلا جزءاً من نشاطنا وإن حب الإطلاع يتصادم على الدوام بأهوائنا الشديدة الأخرى فنحن في حاجة إلى فضائل فكرية معينة كانفتاح الذهن. إن العادة والشهوة كلتيهما تحولان دون تقبلنا الحقائق الجديدة، فنجد من الصعب أن ننبذ ما ظللنا نؤمن به عدة سنوات وما يعد لنا في احترام الذات أو غيره من الأهواء الشديدة الأساسية. فانفتاح الذهن من الصفات التي ينبغي أن ترمي التربية إلى إيجادها ولا يتحقق هذا في الوقت الحاضر إلا إلى مدى محدود جداً.

إن الشجاعة ضرورية للنزاهة كما هي ضرورية للبطولة البدنية. إن الدنيا الحقيقية أغمض مما نحب أن نقر به، ومن أول يوم في الحياة نقوم باستقراءات غير موثوق بها، ونخلط بين عاداتنا العقلية وقوانين فطرة الأشياء وهناك حشد من النظم العقلية كالمسيحية والاشتراكية والوطنية مستعدة استعداد ملاجئ الأيتام لأن تهبنا الأمن في نظير استرقاقنا. فالحياة العقلية الحرة لا يمكن أن ينعم الإنسان في كنفها بالراحة والرضا والأنس كما ينعم بحياة هي في كنف مذهب يعتقده. فالعقيدة وحدها تستطيع أن تهبنا شعور الجالس حول المدفأ الوثير وعواصف الشتاء ثائرة مضطربة خارج البيت.



وهذا يجرنا إلى مسألة على شيء من الصعوبة وهي: إلى أي حد يجب أن تتحرر الحياة الطيبة من القطيع..؟

إني أتردد في استعمال عبارة (غريزة القطيع) لأن هناك جدليات قائمة حول صحتها، لكن مهما كان تفسيرها فالظواهر التي تعبر عنها مألوفة. إننا نحب أن نكون على وفاق مع أولئك الذين نشعر أنهم يكونون الجماعة التي نبتغي التعاون معها ـ أسرتنا، أو جيراننا، أو زملاؤنا، أو حزبنا السياسي، أو أمتنا ـ وهذا طبيعي لأننا لا نستطيع أن نظفر بشيء من مسرات الحياة بغير التعاون. وفضلاً عن ذلك فالعواطف معدية لاسيما حين يشعر بها كثير من الناس معاً، فقليل جداً من الناس يستطيعون حضور اجتماع هائج من غير أن يشعروا بشيء من التهيج، وإذا كانوا معارضين فإن معارضتهم تثور. ومعظم الناس لا تثور فيهم تلك المعارضة إلا إذا استمدوا عوناً من شعورهم بأن هناك جمعاً آخر سيظفرون منه بالتأييد والاستحسان. وهذا هو السبب في أن الصلة بالقديسين قد أمدت المضطهدين بما أمدتهم به من طمأنينة وسكينة. فهل نجاري هذه الرغبة في التعاون مع جمع، أو نتطلب من التربية أن تحاول إضعافها؟ هناك حجج لكل من الجانبين، والجواب الصحيح يجب أن يكون في إيجاد نسبة بين الاثنين عادلة، لا في الانحياز بكليتنا إلى أحد الجانبين.

إني أرى من خلال نفسي أن رغبة الإنسان في أن يرضى ويتعاون ينبغي أن تكون قوية وطبيعية، لكن يجب أن يكون في الإمكان تغليب رغبات أخرى عليها في مناسبات معينة مهمة. وقد سبق لنا أن نظرنا في استحباب رغبة إرضاء الغير عندما كنا نتكلم عن الحساسية، فبدونها نصير أفظاظاً أجلافاً، وتصبح كل الجماعات المدنية في الأسرة فصاعداً مستحيلة. وتربية الأطفال الصغار تصعب جداً إذا لم



ينشدوا حسن رأي والديهم فيهم.وعدوى العواطف أيضاً لها منافعها عندما تكون العدوى من أحكم اثنين إلى أجهلهما، لكن في حالات ذعر الجمع أو غضبه تكون العدوى بطبيعة الحال ضارة كل الضرر. فمسألة قابلية التأثر بالانفعالات العاطفية ليست بحال من المسائل السهلة، ووجه الحكم فيها غامض حتى في الشؤون الفكرية البحتة. وقد اضطر المستكشفون العظماء إلى مقاومة القطيع والاستهداف لعدائه باستقلالهم، لكن آراء الرجل العادي أقل حمقاً بكثير مما تكون عليه لو أنه استقل بالتفكير لنفسه، وفي العلم على الأقل نجد أن احترامه للعلماء الثقات مفيد في الجملة.

ورأيي الشخصي أن الرجل الذي ليس في ظروفه شذوذ خاص ينبغي أن تكون في حياته دائرة كبيرة يغلب عليها ما يطلق عليه الاسم المبهم (غريزة القطيع)، ودائرة صغيرة لا تنفذ إليها تلك الغريزة. هذه الدائرة الصغيرة ينبغي أن تحوي منطقة ما تخصص فيه. فنحن نسيء الظن بالرجل الذي لا يستطيع أن يعجب بامرأة إلا إذا أُعجب بها كذلك كل من عداه، ونرى أنه عند اختيار الزوجة ينبغي ألا يهتدي الرجل إلا بمشاعره الخاصة المستقلة، لا بمشاعر الجماعة التي يعيش فيها يعكسها كالمرآة. إنه لا يهم أن تكون أحكامه على الناس بوجه عام متفقة مع أحكام جيرانه، لكن عندما يقع في الحب ينبغي أن يهتدي بمشاعره هو الخاصة المستقلة. ومثل هذا ينطبق في النواحي الأخرى، فالفلاح يجب أن يعمل بحكمه الشخصي على ما تصلح له الحقول التي يزرعها بنفسه، وإن كان ينبغي أن يكون حكمه بعد أن يلم بقدر صالح من الزراعة العلمية، والاقتصادي ينبغي أن يستقل في حكمه على مسائل العملة، لكن خير للرجل العادي أن يتبع آراء الثقات. فحيثما توجد المقدرة الخاصة ينبغي أن يوجد استقلال



الرأي، لكن لا ينبغي للرجل أن يجعل من نفسه قنفذاً كله شوك يباعد بينه وبين الناس. إن معظم نشاطنا العادي يجب أن يكون تعاونياً، والتعاون يجب أن يكون على أساس غريزي، ومع ذلك ينبغي أن نتعلم كلنا كيف نفكر بأنفسنا في الشؤون التي نحيط بها علماً، وينبغي أن نكون كلنا قد اكتسبنا الشجاعة التي تحملنا على الجهر بآرائنا المخالفة للجماعة عندما نعتقد أنها آراء مهمة. وتطبيق هذه المبادئ العامة في حالات خاصة قد يكون بطبيعة الحال صعباً، لكنه سيكون أقل صعوبة مما هو عليه الآن في دنيا تشيع بين رجالها الفضائل التي كنا ننظر فيها في هذا الفصل. فالقديس المضطهد مثلاً لن يكون له وجود بين أناس اكتسبوا صفة الشجاعة. فالرجل الذي يتسلط عليه الخوف هو وحده الذي ينضم إلى جماعة كالفاشيست، وفي دنيا الشجعان لا يمكن أن تقوم هيئات الاضطهاد هذه وتكون الحياة الطيبة فيها أقل مقاومة للغريزة مما هي عليه الآن. إن الدنيا الصالحة لا يمكن أن تخلق ولا أن تربو إلا على أيدي من لا يهابون، لكنهم كلما ازدادوا نجاحاً في مهمتهم قلت الظروف التي تستدعي منهم استخدام شجاعتهم.

وإن في المجتمع الذي يتألف من رجال ونساء فيهم حيوية وشجاعة وحساسية وذكاء على أرفع ما تستطيع التربية أن تنتجه يكون مختلفاً جد الاختلاف عن كل ما وجد إلى الآن. فيه يقل التعساء، لأن أسباب التعاسة الرئيسية في الحاضر هي: سوء الصحة والفقر وحياة جنسية غير مرضية، وكل هذه ستصير نادرة جداً في هذا المجتمع. فيه يمكن أن تصبح الصحة الجيدة شاملة، بل أن الشيخوخة يكون في الإمكان تأجيلها. إن الفقر منذ قامت الثورة الصناعية راجع إلى غباوة الجماعة، فستحمل الحساسية الناس على الرغبة في محوه، وسيدلهم الذكاء على الطرق، وستدفعهم الشجاعة إلى سلوكه، (إن الشخص



الهيوب يفضل أن يظل يائساً على أن يخرج على المألوف في شيء).
والحياة الجنسية لمعظم الناس في الوقت الحاضر غير مرضية على العموم، وهذا يرجع من جهة إلى سوء التربية، ومن جهة أخرى إلى اضطهاد ذوي السلطة. فلو ربي جيل من النساء بغير مخاوف جنسية غير معقولة فإنهن سرعان ما يضعن حداً لهذا. كان يظن أن الخوف هو الطريق الوحيد لحمل النساء على الفضيلة، فعلمن الجبن عن عمد من حيث الحس والعقل كليهما. إن النساء اللائي لم ينم الحب فيهن يبثثن الوحشية والرياء في أزواجهن ويشوهن غرائز أطفالهن. فجيل واحد من نساء لا اثر للخوف فيهن يستطيع أن يغير الدنيا، بأن يأتي فيها بجيل من الأطفال لا أثر للخوف فيهم، ولم يلووا إلى أشكال غير طبيعية، بل يكونون ذوي استقامة وصراحة، وكرم وود وحرية، حماستهم تكتسح القسوة والألم اللذين نرزح تحتهما لما فينا من كسل وجبن وغلظة وغباوة. إن التربية هي التي تمنحنا هذه الصفات الرديئة، والتربية يجب أن تمنحنا أضدادها، إن التربية هي مفتاح الدنيا الجديدة.

وهاهو الوقت قد حان لأن ندع العموميات ونأتي إلى التفاصيل المحسوسة التي يجب أن تتمثل فيها مرامينا العليا.




مكتبة
الفكر الجديد

تربيَة الخُلُق





مكتبة
الفكر الجديد

- 3 -

السَّنَة الأولى

كان الأقدمون يعتبرون السنة الأولى من الحياة خارج نطاق التربية. فكان الرضيع يترك إلى أن يتكلم، لعناية الأمهات والمربيات بغير رقابة عليهن، إذ كان المفروض فيهن أنهن يعرفن بغريزتهن ما يصلح له. والواقع أنهن لم يكن يعرفن ما يصلح، ففي السنة الأولى كان يموت من الأطفال نسبة كبيرة وتسوء صحة كثير من الباقين، وفيها كن يصفن أساس الوبيل من عادات العقل عند الطفل بسوء تناولهن له. وهذا كله لم يدرك إلا حديثاً. أن تدخل العلم في محضن الطفل يتلقاه الناس غالباً بالنفور لأنه يقلق من العاطفة السائدة بين الأم وطفلها. لكن الحب وغلبة العاطفة لا يمكن أن يوجدا معاً، فالوالد أو الوالدة التي تحب طفلها ترغب أن يعيش ولو استدعى الأمر استخدام الذكاء ومخالفة العاطفة، لذلك نجد غلبة العاطفة أقوى ما يكون بين الناس الذين لا أطفال لهم، وبين الذين يميلون مثل روسو إلى إيداع أطفالهم ملاجئ اللقطاء. ومعظم الوالدات المتربيات متشوقات إلى معرفة ما ينصح به العلم أما غير المتربيات منهن فيتعلمن من مراكز رعاية الطفل. ونتيجة ذلك تتجلى في النقص البيّن في نسبة وفيات الأطفال الرضع. إن هناك ما يحمل على الظن أنه بالعناية والمهارة الكافيتين يقلل جداً عدد الأطفال الذين يموتون في الرضاع، ولا يقتصر الأمر على قلة من يموت، بل الناجون يكونون أصح عقولاً وأبداناً.

هذا وإن المسائل الخاصة بالصحة البدنية خارجة عن التدقيق عن نطاق هذا الكتاب، ويجب تركها للذين يمارسون الطب، لذلك لن أمسها إلا



حيثما تكون لها أهمية نفسانية. لكن التفريق بين البدني والعقلي في السنة الأولى من الحياة، وفضلاً عن ذلك فالمربي قد يجد نفسه فيما بعد مغلول اليد بسبب أخطاء فسيولوجية بحتة في تناول الرضيع، لا نستطيع أن نتجنب كل الاجتناب التعرض لأمور ليست حقاً من شأننا.

ومن المعلوم أن ليس للطفل الحديث الولادة عادات ولكن له انعكاسات وغرائز. فمهما يتعود في الرحم من عادة فإنها لا تنفعه في وضعه الجديد بعد الولادة. حتى التنفس يحتاج أحياناً إلى تعليمه للمولود، وبعض الأطفال يموتون لأنهم لا يتعلمونه بسرعة كافية. وهناك غريزة حسنة النمو فيه هي غريزة الرضاعة، فالطفل حين يرضع يشعر في بيئته الجديدة أنه حيث يألف. أما بقية أوقات استيقاظه فيقطعها في دهشة لا ينفسها عنه إلا نومه معظم الأربع والعشرين ساعة. وفي نهاية أسبوعين يتغير كل هذا، إذ يكون الطفل صار له توقعات يتوقعها اكتسبها من التجارب التي تكررت عليه بانتظام أثناء الأسبوعين. إنه يصير بالفعل محافظاً، بل لعله في محافظته أعظم وأتم منه في أي وقت بعد، فهو ينفر من كل تغيير فيما ألف، ولو استطاع الكلام لقال: (هل تحسبون أنني سأغير عادات عمر كامل في هذا الوقت من عمري؟) والسرعة التي يكتسب بها الرضيع عاداته مدهشة حقاً، وكل عادة يكسبها تكون عادة في سبيل اكتسابه بعد ذلك عادات خير منها. وتلك هي العلة في أن التكوين الأول للعادات في بواكير عهد الرضاعة له أهمية، فإذا أحسنت العادات الأولى كفتنا في المستقبل تعباً لا آخر له. وفضلاً عن هذا فالعادات المكتسبة في بواكير العمر تكون فيما بعد كالغرائز تماماً، لها مثل ما لها من السلطان، ولا يمكن أن يبلغ قوتها ما يكتسب بعد من عادات جديدة تضادها. لهذا السبب أيضاً ينبغي أن تكون العاذات الأولى موضوع الاهتمام الخطير منا.



وحين ننظر في تكوين العادات في عهد الرضاع سنلاقي اعتبارين خطيرين: الأول والأهم هو الصحة، والثاني هو الخلق. إننا نبتغي في الطفل أن يصير إنساناً يحبه الناس، قادراً على مجاراة الحياة بنجاح. ومن حسن الحظ أن الصحة والخلق يشيران إلى الاتجاه نفسه، يصلح لأحدهما ما يصلح للآخر. والخلق هو الذي يعنينا في هذا الكتاب، لكن الصحة تحتاج إلى ممارسة ما يحتاج الخلق إلى ممارسته نفسه فلسنا إذاً في الموقف الصعب الذي يكون علينا أن نختار فيه بين الفاجر السليم أو الصالح السقيم.

وقد أصبحت كل أم متربية في أيامنا هذه تعرف الحقائق البسيطة مثل أهمية التزام تغذية الرضيع على فترات منظمة، لا كلما ضج بالبكاء. ومنشأ هذا الالتزام أنه أنفع للهضم عند الطفل، وهو سبب كاف تماماً، لكنه أيضاً مستحب من ناحية التربية الخلقية. إن الرضّع أمكر كثيراً مما يظن الكبار، فإذا وجدوا أن البكاء يأتي بنتائج تريحهم فسيكون، وإذا حدث في المستقبل أن تعودوا التشكي وجلب ذلك عليهم الكراهية بدلاً من التدلي لشعروا بالدهشة والسخط وبدت الدنيا لهم معرضة جافية. أما إذا شب الإناث منهم نساء فاتنات فإنهن يظللن ينعمن بالتدليل إذا تبرمن، وعندئذ يزداد ترتيبهن السيئ الذي بدأ في الطفولة سوءاً على سوء، ويصدق ذلك أيضاً على الأغنياء من الرجال. فلئن لم تتبع الطرق الصواب في عهد الرضاع فسيكون الناس في حياتهم بعد إما متبرمين وإما جائرين، تبعاً لما يكون لهم من قوة. فاللحظة الصائبة للبدء بالتربية الخلقية اللازمة هي لحظة الولادة، إذ عندئذ يمكن أن تبدأ من غير توقعات قد يكون نصيبها الخيبة. أما إذا بدأت بعد ذلك فستضطر إلى مجاهدة ما تكوّن من عادات مضادة، وستلقى ممن يراد تربيته غيظاً ونفوراً. فنحن إذاً نحتاج في معاملة الطفل الرضيع إلى أن نصيب القصد ونقيم الوزن بين الإهمال



والتدليل. كل ما هو ضروري للصحة يجب أن يعمل، فإذا تألم الطفل من المغص وجب أن يحمل، كما يجب أن يبقى جافاً دافئاً. أما إذا لجأ إلى العويل لغير سبب محسوس لنتركه لعويله، وإلا فسيتحول بسرعة إلى حاكم بأمره. وينبغي عندما نعنى به ألا نبدي اهتماماً زائداً، بل نعمل كل ما هو ضروري من غير إفراط في التعبير عن عطفنا. ويجب ألا يعتبر الطفل في أية فترة من حياته ألعوبة مسلية نهتم بها أكثر قليلاً من اهتمامنا بكلب نربيه، بل يجب أن ننظر إليه من أول الأمر نظرة جد ملحوظاً فيها أنه سيكون كبيراً غداً. والعادات التي تكون غير محتملة في الكبير قد تكون مستلطفة في الطفل. طبعاً لا يمكن للطفل أن يكون له عادات الكبير، لكن ينبغي أن نتجنب كل ما يضع العراقيل في سبيل اكتساب تلك العادات، كما ينبغي أن نتجنب قبل كل شيء إشعار الطفل بأهمية له ذاتية ستنقضها وتؤلمه بنقضها تجاربه المستقبلة، ثم هي على أي حال ليست متفقة مع الواقع.

ويرجع أغلب الصعوبة في تربية الرضع إلى الاتزان الدقيق المطلوب في الوالدة أو الوالد. المراقبة الدائمة والجهد الكثير لازمان لتجنب الإضرار بالصحة، وهما لا يكاد يتوفر منهما القدر الضروري إلا حيث يوجد الحنان الوالدي القوي، لكن هذا حين يتوفر يغلب جداً أن يكون غير حكيم، فالطفل عظيم الأهمية كبيرها عند الوالد المولع به أو الوالدة، ولئن لم يحترسا فسيشعر الطفل بذلك ويحكم لنفسه بأهمية تكافئ ما يشعر به والداه. ولن تنظر إليه بيئته الاجتماعية في حياته المستقبلة بمثل ذلك الشغف، وعندئذ يعاني خيبة أمل مصدرها ما غرس فيه من عادات تفترض أنه مركز الكون عند غيره من الناس. لذلك كان من الضروري، لا في السنة الأولى وحدها ولكن فيما بعدها أيضاً، أن يظهر الوالدان شيئاً من البشر وعدم الاكتراث تلقاء ما قد يشعر به الطفل من آلام. وقد كان الأطفال الرضع في العصور الماضية



يضيق عليهم ويدللون في وقت واحد. كانت أطرافهم غير طليقة، وملابسهم أدفأ من اللازم، ونشاطهم الذاتي مقيداً محدوداً، لكنهم كانوا يلاطفون ويعززون ويغنى لهم ويؤرجحون. وقد كان هذا خطأ بالغاً، إذ كان يحولهم إلى طفيليات عاجزة تطعم ما تشتهي.

إن القاعدة الصحيحة هي: شجع أنواع النشاط الذاتي في الطفل لكن ثبط مطالبه من الغير. وحذار أن يبصر الطفل كم تعمل من أجله وكم من العناء تتحمل. دعه كلما أمكن يتذوق فرح النجاح يحرزه بجهوده الشخصية، لا النجاح يغتصبه بالتحكم في الكبار. إن الغاية التي نتوخاها في التربية الحديثة أن يختزل التأديب الخارجي إلى حده الأدنى، لكن ذلك يتطلب تأديباً نفسياً ذاتياً، وهذا أسهل وأيسر تحقيقاً في السنة الأولى من حياة الطفل فلا تدفع به العربة ذاهباً آيباً، ولا تحمله بين ذراعيك، بل ولا تكن حيث يستطيع أن يراك. إنك إذا فعلت ذلك مرة فسيتطلب الطفل منك أن تفعله أخرى. وفي وقت أقصر من أن يصدق يصبح تنويم الطفل من أشق الأعمال وأعسرها. وفر له الدفء والجفاف والراحة وضعه في فراشه بحزم، وبعد ملاحظات قليلة توجهها إليه بهدوء كله لنفسه. وقد يصبح باكياً دقائق قليلة، لكنه إن لم يكن مريضاً سيسكت سريعاً، وإذا ذهبت عندئذ لتنظره فستجده مستغرقاً في نومه. وسينام الطفل بهذه الطريقة أكثر وأطول مما إذا دللته وأعطيته ما يشتهي.

وكما لاحظنا من قبل ليس للرضيع الحديث الولادة عادات بل فيه انعكاسيات وغرائز، ومن ثم يتتج أن دنياه ليست مكونة من (أشياء) فالتأثرات المتكررة ضرورية للتعرف، والتعرف ضروري قبل أن ينشأ عنده تصور (شيء). فملمس المهد وملمس الثدي ورائحته، وصوت الأم أو المربية، كل ذلك سرعان ما يصبح مألوفاً له. أما منظر الأم أو



المهد فيأتي بعد ذلك قليلاً لأن الطفل الحديث الولادة لا يعرف كيف يضبط بصره ليرى الأشكال بوضوح. إنما يحدث تدريجياً بتكون العادات عن طريق الاقتران أن يتجمع اللمس والبصر والشم والسمع وتتحد جميعاً لتؤلف الفكرة العادية عن (شيء ما) بحيث إذا بدا منه مظهر أدى إلى توقع مظهر آخر. وحتى في هذه المرحلة يظل الطفل حيناً لا يكاد يشعر بالفرق بين الأشخاص والأشياء. فالطفل الذي يرضع من الزجاجة أحياناً ومن أمه أحياناً يشعر إلى حين شعوراً متشابهاً نحو الأم ونحو الزجاجة. وفي خلال هذه الفترة كلها لا بد أن تكون التربية بوسائل حسية بحتة، فمسراتها حسية وإهمالها الطعام والدفء، وآلامها حسية كذلك. وعادات السلوك تنشأ عن تطلب ما هو مقترن بالسرور وتجنب ما هو مقترن بالألم. وبكاء الطفل بعضه انعكاسي متصل بالألم وبعضه سعي وراء المسرة، وهو بالطبع انعكاسي صرف في بادئ الأمر. لكن لما كان من الواجب كلما أمكن إزالة ما قد يشعر به الطفل من ألم حقيقي فلا مناص من أن يقترن البكاء عند الطفل بعواقب سارة، ولذلك سرعان ما يأخذ الطفل في البكاء بسبب رغبته في مسرة لا بسبب شعوره بألم حسي، وهذا أحد انتصاراته الأولى بذكائه. لكن الطفل مهما حاول لا يمكن أن يصرخ عندئذ نفس الصرخة التي تنبعث عن ألم حقيقي. والفرق تعرفه إذاً الأم المرهفة. وإذا كانت فإنها تتجاهل الصرخة التي لا تعبر عن ألم حسي. إذ من السهل المستلطف أن نسلي الرضيع بالهز أو بالغناء لكنه يتعلم بسرعة مدهشة أن يطالب بقدر أكثر فأكثر من مثل تلك المسليات، وهذا يؤثر بسرعة على النوم الضروري له، والنوم يجب أن يستغرق يومه كله فيما عدا أوقات الطعام. وقد تبدو بعض هذه النصائح قاسية لكن الخبرة دلت على أنها تؤدي إلى صحة الطفل وسعادته.



لكن إن كانت المسليات التي يقدمها الكبار للرضيع ينبغي أن تظل في حدود معينة فالمسليات التي يستطيع هو الاستمتاع بها بنفسه ينبغي أن تشجع إلى أقصى حد. ينبغي من البداية أن يكون لدى الرضيع فرص للرفس ولتمرين عضلاته. ولا يكاد الإنسان يتصور كيف ظل أجدادنا ذلك الأمد الطويل على عادة لف الطفل! فهي تدل على أن الحنان الوالدي نفسه يصعب عليه مقاومة الكسل، لأن الطفل المطلق الأطراف يحتاج إلى عناية أكثر، وبمجرد استطاعة الطفل أن يضبط بصره يجد لذة في مراقبة الأشياء المتحركة لاسيما ما كان منها يتموج في الريح. لكن عدد المسليات الممكنة يظل قليلاً إلى أن يتعلم الطفل كيف يقبض على الأشياء التي يراها، فعندما يتدفق عليه السرور، ويظل مدة يكون فيها تمرنه على القبض كافياً لإدخال السعادة عليه خلال كثير من ساعات يقظته، والسرور بالجلال يأتي أيضاً في هذه المرحلة. وقبل ذلك يتسلط الرضيع على أصابع يديه ورجليه، وتكون حركة أصابع الرجلين في أول الأمر انعكاسية صرفة، ثم يكتشف الرضيع أن من الممكن تحريكها حين يريد، وهذا يفيض عليه من السرور كل ما يشعر به المستعمر حين يخضع قطراً أجنبياً، وهناك تندمج أصابع الرجل في الذات بعد أن كانت أجنبية عنها. وعندئذ ينبغي أن يستطيع الطفل أن يجد لنفسه تسليات كثيرة إذا كان في متناوله أشياء ملائمة. وأغلب مسليات الطفل هي بالضبط ما تحتاجه تربيته، بشرط أن يحال بطبيعة الحال بينه وبين السقوط أو بلع الدبابيس أو الإضرار بنفسه بطريقة ما.

ففي ثلاثة الأشهر الأولى من حياة الرضيع تكون في الجملة مقفرة بالنسبة له إلا في اللحظات التي يستمتع بها بالرضاعة. إنه إذا كان مرتاحاً ينام، وإذا كان مستيقظاً يكون هناك في العادة شيء يقلقه. إن



سعادة الآدمي تتوقف على قدراته العقلية، لكن هذه لا مخرج لها عند الرضيع الذي دون ثلاثة أشهر، إذ تعوزه الخبرة والسيطرة العضلية، والحيوانات الصغار تستمتع بالحياة قبل ذلك بكثير لأنها أكثر اعتماداً على الغريزة وأقل اعتماداً على الخبرة. لكن الأشياء التي يستطيعها الرضيع بالغريزة هي من القلة بحيث لا تمد بأكثر من الحد الأدنى من المسرة والإقبال. لذلك تشمل ثلاثة الأشهر الأولى كثيراً من الملل والسأم في الجملة، لكن الملل ضروري لينال الطفل حظاً وافياً من النوم، فإذا أسرفنا في تسليته فإنه لن ينام ما يكفيه.

وخلال فترة الشهرين والثلاثة من العمر يتعلم الطفل أن يبتسم وأن يحس نحو الأشخاص غير ما يحس نحو الأشياء، وفي هذه السن يصبح في الإمكان قيام علاقة بين الطفل وأمه، ففيها يستطيع بل ويبدي بالفعل سروراً عند رؤية أمه، ويستجيب استجابات ليست حيوانية صرفة. وسرعان ما تنمو عنده الرغبة في المدح والاستحسان. وقد ظهرت هذه عند ابني لأول مرة بصفة قاطعة في سن خمسة أشهر حين نجح بعد عدة محاولات في أن رفع من على المنضدة جرساً فيه بعض الثقل، وجعل يدقه وهو يجيل النظر فيمن حوله وعليه ابتسامة الزهو. ومن هذه اللحظة يكسب المربي سلاحاً جديداً هو المدح واللوم. هذا السلاح له قوة خارقة خلال الطفولة كلها لكنه يجب أن يستخدم في حفز الطفل أكثر من اللازم. وليس هناك والد محتمل يستطيع أن يمتنع عن مدح طفله حين يمشي لأول مرة أو حين يقول لأول مرة كلمة مفهومة. وعلى العموم فكلما تغلب الطفل على صعوبة بعد جهود متصلة كان المدح مكافأة في محلها، ومن الخير علاوة على ذلك أن تشعر الطفل بأنك تعطف على رغبته في التعلم.



إلا أن رغبة الرضيع في التعلم تكون في الجملة من القوة بحيث لا يحتاج الآباء إلا إلى تهيئة الفرصة. أعط الطفل فرصة لينمو وستقوم جهوده الشخصية بالباقي. وليس من الضروري تعليم الطفل الحبو أو المشي أو أي عنصر آخر من عناصر التسلط العضلي إننا بالطبع نعلم الطفل الكلام بالتكلم إليه، لكنني أشك فيما إذا كانت هناك فائدة من تعمد تعليمه الكلمات، فالأطفال يتعلمون بالسرعة التي تناسبهم، من الخطأ أن نحاول استعجالهم. وأعظم حافز لبذل الجهد طول الحياة هو تذوق النجاح بعد ملاقاة الصعوبات الأولى. ويجب ألا تكون الصعوبات من العظم بحيث تؤدي إلى التعود، ولا من الصغر بحيث لا تحفز إلى بذل الجهد. هذه قاعدة أساسية من المهد إلى اللحد أننا نتعلم عن طريق ما نعمله بأنفسنا، وعلى الكبار أن يقوموا أمام الطفل بفعل بسيط يود هو لو عمله كتحريك جلجلة مثلاً، ثم ليتركوه بعد ذلك ليستكشف كيف يفعله. إن ما يفعله غيره ليس إلا حافزاً لطموحه ولا يمكن أن يكون في ذاته تربية له.

والانتظام والروتين أهميتهما بالغة في بواكير الطفولة ولاسيما في السنة الأولى. ففيما يتعلق بالنوم والأكل والتبرز ينبغي من البدء تكوين عادات منتظمة، وفوق هذا فمن المهم جداً من الناحية العقلية أن يألف الطفل ما يحيط به، فذلك يعلم التعرف ويجنب التوتر، ويوجه شعوراً بالأمن والطمأنينة. وقد كنت أرى في بعض الأحيان أن الاعتقاد في اطراد الفطرة الذي يقولون أنه من مسلمات العلم منشؤه كله الرغبة في السلامة والأمن. إننا نستطيع أن نقاوم ما هو منتظر، أما إن تغيرت قوانين الفطرة فجأة فإننا نهلك. والرضيع لضعفه يحتاج إلى ما يطمئنه، ويكون أسعد إذا كان كل ما يحدث حوله يبدو كأنه يحدث طبقاً لقوانين ثابتة حتى يمكن التنبؤ به. ويظهر حب المغامرة في أواخر



الطفولة. أما في السنة الأولى من الحياة فكل شيء غير عادي من شأنه أن يزعج. لا تدع الطفل يشعر بخوف ما وجدت إلى ذلك سبيلاً، وإذا كان مريضاً وقلقت عليه فاخف قلقك بحذر وعناية، لئلا يتسرب منك إليه بالإيحاء. تجنب كل ما يمكن أن يهيجه. ولا تعزز أهمية الطفل لنفسه بأن تدعه يلحظ اهتمامك إذا لم ينم أو يأكل كما ينبغي أو لم يتبرز. وهذا ينطبق لا على السنة الأولى وحدها ولكن على السنوات التالية من باب أولى. لا تدع الطفل أبداً يظن أن عملاً طبيعياً ضرورياً كالأكل الذي ينبغي أن يكون لذة ومتعة هو أمر ترغب فيه أنت، وأنك تريد منه أن يعمله ليسرك فإن فعلت فسرعان ما يحس الطفل أنه حصل على مصدر قوة له جديد، وينتظر أن يستدرجه الناس إلى أعمال كان يجب أن يقوم بها من تلقاء نفسه. ولا تتوهم أن الطفل يعوزه الذكاء اللازم لسلوك هذا المسلك. إن قواه صغيرة ومعارفه محدودة لكن لديه من الذكاء قدر ما لدى الشخص الكبير بالضبط في المواطن التي لا يؤثر فيها صغر قوته أو قلة معرفته. إنه يتعلم في الاثني عشر شهراً الأولى أكثر ما سيتعلمه أبداً في مثلها من حياته، وهذا يستحيل عليه إن لم يكن لديه ذكاء نشيط فعال.

وعلى العموم: عامل حتى أصغر الأطفال باحترام كشخص سيتبوأ مكانه في الدنيا. لا تضحٍّ بمستقبله في سبيل راحتك الحاضرة، أو في سبيل سرورك بالحفاوة به، فإنهما في الضرر سواء. إنه لا بد هنا مما لا بد منه بعد من الجمع بين الحب والمعرفة إذا كنا سنتبع الطريق الصواب.



الخوف

سأتناول في الفصول الآتية نواحي مختلفة من التربية الخلقية، لاسيما في السنوات من الثانية إلى السادسة. إن الطفل ينبغي ألا يبلغ السادسة حتى تكون تربيته الخلقية قد تمت تقريباً، بمعنى أن الفضائل التي سيحتاجها في السنوات الآتية ينبغي أن يكونها الولد أو البنت من تلقاء نفسه كنتيجة للعادات الصالحة التي وجدت والمطامح التي استثيرت في نفسه بالفعل. أما إذا أهملت التربية الخلقية المبكرة أو ساءت فعندئذ فقط يحتاج في الأطوار اللاحقة إلى الكثير.

وسأخمن أن الطفل قد بلغ من العمر اثني عشر شهراً وهو صحيح سعيد قد أحكم فيه تأسيس الخلق المؤدب بالطرق التي بحثناها في الفصل السابق. سيكون هناك بالطبع بعض الأطفال صحتهم سيئة على الرغم من اتباع والديهم كل ما يشير به العلم الحاضر من الاحتياطات، لكن لنا أن نأمل أن عدد هؤلاء سيتناقص إلى حد كبير بمرور الزمن، وينبغي حتى في يومنا هذا أن يكونوا من القلة بحيث لا يكون لعددهم أهمية إذا كنا قد أحسنا تطبيق ما لدينا من معرفة. ولست أريد البحث فيما ينبغي عمله حيال الأطفال الذين أسيئت تربيتهم المبكرة فهذه مشكلة يعالجها المعلم لا الوالد، وللوالد على الأخص قد كتب هذا الكتاب.

ينبغي أن تكون السنة الثانية من حياة الطفل سنة سعادة كبرى، فالمشي والتكلم فتحان جديدان يجلبان معهما إحساساً بالحرية والقوة.



وفي كل يوم يتحسن الطفل فيهما[1]، وعندئذ يصير في استطاعة الطفل أن يستقل في اللعب ويصبح إحساسه برؤية الدنيا أشد وأوضح من إحساس أكثر الناس سياحة في الأرض. فالطيور والزهور والأنهار والبحار والسيارات والقطارات والبواخر كلها تدخل عليها الابتهاج وتثير فيه اهتماماً شديداً. فحبه الإطلاع لا حد له. وأكثر الجمل تردداً على لسان الطفل في هذه السن هي (أريد أن أرى) فالانطلاق في حديقة أو حقل أو على شاطئ البحر يحدث في نفسه نشوة فرح بتحرره بعد حبسه في المهد والعربة. والهضم يكون عادة أقوى منه في السنة الأولى، والطعام أكثر تنوعاً، والمضغ فرحة جديدة. لهذه الأسباب كلها تكون الحياة مغامرة لذيذة إذا كان الطفل معتنى به بشكل صحيح.

على أن زيادة الاستقلال في المشي والجري عرضة لأن يأتي بتهيب جديد. إن الرضيع الحديث الولادة من السهل إخافته، وقد وجد الدكتور واتسن وزوجته أن الأشياء التي تزعجه أكثر من غيرها هي الضجات العالية، وإحساسه أن أحداً يلقي به[2]: ومع ذلك فهو محمي حماية تامة لا تدع له فرصة للتخوف المعقول، ولو كان في خطر حقيقي لعجز عن دفعه ولما أجداه الخوف فتيلاً. وفي خلال السنتين الثانية والثالثة تنشأ مخاوف جديدة. أما إلى أي حد ترجع إلى الإحياء، وإلى أي حد ترجع إلى الغريزة، فنقطة خلافية. وانعدام المخاوف في السنة الأولى ليس قاطعاً في نفي غريزتها، فإن الغريزة يصح أن تنضج في أي سن. ولا

---

(1) قد يكون هذا القول غير دقيق كل الدقة. فمعظم الأطفال تمر عليهم فترات ركود في الظاهر يسبب قلقاً للآباء، لكن من الراجح أن يكون هناك طوال تلك الفترات تقدم على صور ليس من السهل إدراكها.

(2) (دراسات في نفسانية الطفولة)، مجلة العلم الشهرية، عدد كانون الأول سنة 1912 ص506.



يدعي حتى أعظم أتباع فرويد تطرفاً أن الغريزة الجنسية ناضجة عند الولادة. وواضح أن الأطفال الذين يستطيعون الجري في كل مكان أحوج إلى الخوف من الأطفال الذين لا يستطيعون المشي، فلن يكون غريباً إذن أن تنشأ غريزة الخوف مع الحاجة إليه. ولهذه المسألة خطورة عظيمة من ناحية التربية. إذا كانت المخاوف كلها منشؤها الإيحاء فإن من الممكن منعها بإجراء بسيط هو الامتناع عن إظهار الخوف أو الكراهة أمام الطفل. أما إذا كان بعضها غريزياً فالأمر يحتاج إلى طرق أعقد.

ويورد الدكتور شلمرز ميتشل في كتابه (طفولة الحيوانات) كثيراً من الملاحظات والتجارب لبيان أنه لا يوجد عادة غريزة للخوف موروثة عند صغار الحيوانات[1]، ففيما عدا القرود وبعض الطيور لا ينظر صغار الحيوانات بأقل انزعاج إلى أعداء نوعها من القدم كالحيات مثلاً إلا إذا كان الآباء قد علموها الخوف منها. والأطفال الذين يقل عمرهم عن عام لا يظهر عليهم أبداً أي خوف من الحيوانات. وقد علم الدكتور واتسن أحد الأطفال في هذه السن الخوف من الفئران بتكرار دق ناقوس خلف رأسه في اللحظة التي كان يريه فيها فأراً، وكان الصوت مرعباً، فصار الفأر مثل الصوت عند الطفل عن طريق الاقتران. لكن يظهر أن الخوف الغريزي من الحيوانات لا أثر له مطلقاً في الشهور الأولى، كما يظهر أن الخوف من الظلام لا يوجد قط في الأطفال الذين لم يلق في روعهم أن الظلام مرعب. ومن المؤكد أن هناك أسباباً قوية جداً تؤيد الرأي الذي يقول بأن معظم المخاوف التي اعتدنا أن نعدها غريزية هي في الواقع مكتسبة وأنها لم تكن لتنشأ عند الصغار لو لم يخلقها الكبار فيهم.

---

(1) علمت بهذا من فقرة نقلها الدكتور بول بوزفيلد في كتابه (الجنس والحضارة) الذي يدافع فيه بحرارة عن وجهة النظر هذه نفسها.



وللحصول على ضوء جديد في هذا الموضوع راقبت أولادي أنا بعناية، لكن نظراً لأنني لم أستطع على الدوام معرفة ما قد يكون المربيات والخادمات قد ذكرنه لهم، فإن تفسير الوقائع كان في كثير من الأحيان موضع شك. وبقدر ما استطعت أن أحكم اتفقت الوقائع مع آراء الدكتور واتسن فيما يتعلق بالخوف في السنة الأولى من الحياة. وفي السنة الثانية لم يظهر طفلاي أي خوف من الحيوانات، إلا البنت كانت تخاف من الخيل إلى حين، ومع هذا فالظاهر أن خوفها كان يرجع إلى أن حصاناً ركض فجأة بجانبها محدثاً ضجة عالية. وهي الآن لا تزال في سنتها الثانية، فما سأذكره عما وراء هذه السن مستمد من ملاحظاتي على أخيها. وقد حدث آخر عامه الثاني أن جاءته مربية جديدة فيها تهيب وإحجام، وكانت تخاف الظلام بوجه خاص، فسرعان ما اكتسب مخاوفها (وكنا نجهلها فيها في الأول) فكان يفر من الكلاب والقطط، وينكمش خوفاً ورعباً أمام الخزانة المظلمة، ويطلب الأنوار في كل جزء من أجزاء الحجرة عندما يخيم الظلام، بل كان خائفاً من أخته الصغيرة عندما رآها أول مرة ظناً منه على ما يظهر أنها حيوان غريب من نوع مجهول[1]. فكل هذه المخاوف يجوز أن يكون اكتسبها من المربية الهيوب، وقد تلاشت هذه المخاوف في الواقع بالتدريج بعد ذهاب المربية. على أنه كانت هناك مخاوف أخرى لم أستطع تعليلها بالطريقة نفسها لأنها بدأت قبل مجيء المربية، وكانت متعلقة بأشياء لا ينزعج منها أي شخص كبير. وكان رأس هذه المخاوف خوفه من كل شيء يتحرك بطريقة غريبة، وعلى الأخص الخيالات واللعب الآلية. وبعد أن لاحظت هذا علمت

---

(1) اعتقد أن هذا الخوف مثل الخوف من اللعب الآلية (انظر ما بعد) فقد رآها أولاً نائمة فظنها لعبة (عروسة) فلما تحركت انزعج.



أن المخاوف التي من هذا النوع طبيعية في الطفولة، وأن هناك أسباباً قوية تحمل على اعتبارها غريزية. وقد ناقش هذا الموضوع وليم اشترن في كتابه (نفسانية بواكير الطفولة) في صفحة 494 وما يليها تحت عنوان (الخوف من الغامض) وإليك ما يقوله:

هناك دلالة خاصة لهذا النوع من الخوف لاسيما بواكير الطفولة قد غابت عن الطبقة القديمة من المشتغلين بنفسانية الطفولة وقد تبينت حديثاً على يدنا ويد غروز إذ يقول في صفحة 284 (يظهر أن الخوف من غير المعتاد أرسخ في الفطرة البدائية من الخوف من خطر معروف) وإذا التقى الطفل بأي شيء لا يتفق مع المألوف لتصوره كان هناك ثلاثة احتمالات: أما أن يكون الأثر هو من مجانبة المألوف بحيث ينبذ ببساطة كأنه جسم غريب فلا يعيره الوعي أدنى التفات، وأما أن يقطع مجرى التصور العادي قطعاً يسترعي الانتباه من غير أن يبلغ من القوة والعنف مبلغاً يحدث الاضطراب، فهذا أقرب إلى أن يكون استغراباً ورغبة في المعرفة التي هي مبدأ كل تفكير أو حكم أو بحث، وإما أن يبغت الجديد القديم بشدة وعنف فيحدث في الأفكار المألوفة اختلالاً غير منتظر، من غير احتمال وقوع توازن عاجل، وعندئذ يعقب رجة يشوبها لون قوي من الأشياء، وهذا هو الخوف من المجهول الغامض. وقد لاحظ غروز بثاقب نظره أن خوف المجهول يقوم بوضوح على الخوف الغريزي، فهو يناظر ضرورة بيولوجية تفعل فعلها من جيل إلى جيل.

ويورد اشترن أمثلة عديدة لخوف الطفل من الغامض فيها الخوف من مظلة تفتح فجأة و(الخوف الذائع من اللعب الآلية). وبهذه المناسبة نذكر أن أول هذين قوي جداً في الخيل والبقر، فبه يستطيع الإنسان أن يدفع قطاً كبيراً إلى الهرب لا يلوي على شيء، كما حققت



ذلك بنفسي. ومخاوف ابني التي من هذا النوع كانت تماماً كما يصفها اشترن، فالخيالات التي أخافته كانت خيالات مبهمة سريعة الحركة تطرحها في الغرفة أشياء غير مرئية مارة في الطريق، كالعربات. وقد شفيته منها بإحداث خيالات بأصابعي على الحائط وعلى الأرض، وجعلته يقلدني فيها، فلم يمض وقت طويل حتى شعر بأنه قد فهم الخيالات وأخذ يجد فيها متعة. كذلك كان الأمر في اللعب الآلية، لما رأى تركيبها لم يعد يخشاها، لكن العلاج كان بطيئاً لما كان التركيب الآلي خفياً. وقد أعطاه أحد الناس وسادة ينبعث منها أنين طويل عند الجلوس أو الضغط عليها، فأخافته هذه زماناً طويلاً. ولم نعمد في حالة من الحالات إلى إبعاد الشيء المخيف إبعاداً، بل كنا نضعه على مسافة يصير الإزعاج عندها ضئيلاً، وبذلك استألفناه إليه بالتدريج، وثابرنا حتى زال الخوف تماماً. والصفة الغامضة التي سببت الخوف في أول الأمر كانت هي نفسها تحدث على العموم الابتهاج عندما يتم تغلبه على الخوف. وفي رأيي أن الخوف غير المعقول ينبغي ألاّ يترك أبداً من غير علاج، بل ينبغي أن يتغلب عليه تدريجياً بالتأليف بين الطفل وبين الصور الضعيفة من ذلك الخوف.

وقد اتخذنا عملية مضادة تماماً لهذه (ولعلنا كنا مخطئين) لمعالجة خوفين معقولين لم يكن لهما وجود. إني أسكن نصف العام على شاطئ صخري تكثر فيه المهاوي، ولم يكن الولد يدرك شيئاً من خطر المرتفعات، ولو تركناه لجرى قدماً فوق الجرف هاوياً إلى الهشيم.

ففي ذات يوم حين كنا نجلس على منحدر شديد ينتهي بجرف رأسي يهوي إلى مائة قدم شرحنا له بهدوء حقيقة علمية بحتة أنه إن جاوز الحافة يسقط وينكسر كما ينكسر الطبق (وكان قد رأى حديثاً طبقاً سقط فتهشم) فجلس ساكناً فترة يقول لنفسه (يسقط، ينكسر) ثم



طلب منا أن نبعده عن الجرف. كان ذلك في سن سنتين ونصف، ولا يزال عنده منذئذ خوف من المرتفعات يعصمه منها مع مراقبة منا، لكنه لا يؤمن تهوره لو ترك لنفسه. وهو الآن في سن الثالثة وتسعة أشهر يقفز من علو ستة أقدام بلا تردد، ولو تركناه يقفز من علو عشرين لفعل. ومن هذا يتبين بالتأكيد أن تعليمنا إياه الحذر لم يحدث نتائج بالغة، وإني أعزو هذا إلى أن كلامنا كان تعليماً لا إيحاء، فلم يكن يشعر بالخوف أثناء التعليم. وأني أعد هذا على جانب عظيم من الأهمية في التربية. فالحذر من المخاطر ضروري، أما الخوف فلا. نعم إن الطفل لا يستطيع أن يحذر المخاطر بدون أن يكون هناك عنصر من الخوف، لكن هذا العنصر يقل كثيراً حين لا يكون للخوف أثر عند المعلم. فالشخص الكبير الذي يتعهد طفلاً ينبغي ألا يشعر قط بالخوف، وهذا أحد الأسباب التي من أجلها ينبغي أن تغرس الشجاعة في النساء كما تغرس في الرجال.

والنموذج التوضيحي الثاني وقع عفواً. في ذات يوم عندما كنت أمشي مع الولد (وهو في سن الثالثة وأربعة أشهر) وجدنا ثعباناً في الطريق وكان قد رأى صوراً للأفاعي، لكنه لم يكن رأى قط أفعى، ولم يكن يعرف أن الأفاعي تلدغ. لذلك ابتهج حين رأى الثعبان وجرى وراءه لما انساب هارباً، ولم أمنع إذ كنت أعرف أنه لا يمكن أن يدركه. ولم أقل له أن الأفاعي خطرة، لكن مربيته كانت من ذلك الحين تمنعه من الجري على العشب بحجة أنه قد يكون فيه أفاع. وقد نتج عن ذلك أن دب في الطفل خوف طفيف، لكنه لم يزد عن القدر الذي كنا نراه مستحباً.

والخوف الذي كان التغلب عليه أصعب هو الخوف من البحر. كانت محاولتنا الأولى لحمل الولد على النزول في البحر لما كان عمره سنتين ونصف سنة، فوجدنا ذلك في أول الأمر مستحيلاً. كان يكره



برودة الماء، ويخاف من هدير الأمواج التي كانت تبدو له على الدوام آتية غير متراجعة. وكان يرفض حتى الاقتراب من البحر عندما تكون الأمواج كبيرة. وتلك كانت فترة من فترات تهيّب وإحجام. وكانت تزعجه الحيوانات والأصوات الغريبة وأشياء أخرى مختلفة. وقد عالجنا خوف البحر على خطوات. فبدأنا بوضع الولد في غدران ضحلة بعيدة عن البحر حتى صار لا يرتجف من برودة الماء. وفي نهاية أربعة الأشهر الدافئة كان يجد متعة في التبطيش في الماء الضحل بعيداً عن الموج، لكنه كان يصيح إذا وضعناه في غدران يصل فيها الماء إلى وسطه. وقد عودناه على هدير الأمواج ولفتنا نظره إلى أن الأمواج بعد أن تقبل تعود فتدبر، ولم يكن من أثر هذا كله، وأثر ما كان يراه من أبويه ومن الأطفال الآخرين، إلا أن صار إذا اقترب من الأمواج لا يخاف. وإني مقتنع بأن هذا الخوف كان غريزياً، وأكاد أوقن أنه لم يتسبب عن إيحاء. وفي الصيف التالي عندما كان في سن الثالثة ونصف استأنفنا المحاولة. كان لا يزال يرهب الدخول في الموج ولم ينفع معه إغراء ولا حض على الاستحمام كما كان الناس جميعاً حوله يستحمون، فلجأنا إلى الطرق العتيقة. كنا إذا جبن نشعره بأنه عار علينا، وإذا تشجع مدحناه وأثنينا عليه. وظللنا أسبوعين نغطسه كل يوم في البحر إلى الرقبة على الرغم من مقاومته وصياحه[1]. وكل يوم كانت مقاومته وكان صياحه يتناقصان، ثم بدأ يطلب وضعه في البحر، حتى إذا مضى الأسبوعان تحققت غايتنا فلم يعد يخاف البحر. ومن تلك اللحظة تركناه حراً

(1) هذه الطريقة هي نفسها التي اتبعت معي عندما كنت في السن نفسها، هي أن بعضهم كان يمسكني من قدمي ويجعل رأسي تحت الماء فترة من الزمن. ومن الغريب أن هذه الطريقة نجحت في تحبيب الماء إلي، ومع ذلك فإني لا أنصح باتباعها.



طليقاً، فكان يستحم من تلقاء نفسه كلما كان الجو مناسباً، بغبطة وحبور واضحين. ولم يكن خوف البحر قد زال عنه تماماً. وكان للألفة دخل في كبح خوفه. على أن الألفة جعلت الخوف يتناقص بسرعة وقد انقطع الآن تماماً. أما أخته وسنها عشرون شهراً فلم تبد قط أي خوف من البحر، وهي تجري لتنغمس فيه بدون أدنى تردد.

رويت هذا الأمر بشيء من التفصيل لأنه إلى حد ما يتعارض مع النظريات الحديثة التي أكن لها احتراماً كبيراً. إن استخدام العنف في التربية ينبغي أن يكون نادراً جداً، لكن استخدامه للتغلب على الخوف هو في رأيي مفيد أحياناً. فعندما يكون الخوف قوياً غير معقول فإن الطفل إذا تُرك لنفسه لن يحصل على التجارب التي يتبين له أن إخفاقه لا أساس له. ومتى جرب الوقوف في الموقف المخيف مراراً من غير ضرر يناله، فإنه يألفه، والألفة تقتل الخوف. وأكبر الظن أن لا فائدة من جعله يجرب الموقف المخوف مرة واحدة، إذ لا بد أن يجربه مرات تكفي لأن يألفه. وإذا كان من الممكن تحقيق الضروري من التجربة بدون استعمال القوة كان ذلك خيراً، وإلاّ فإن استعمال القوة قد يكون أفضل من بقاء خوف غير مقهور.

وهناك نقطة أخرى. ففي حالة ابني أنا ولعله في حالة أبناء غيري أيضاً كان وقع التغلب على الخوف لذيذاً مفرحاً. إن من السهل إيقاظ كبرياء الولد، وحين يفوز بالمدح لشجاعة فيه يظل يشع سعادة سائر اليوم، وستأتي مرحلة يعاني فيها الولد الهيوب آلاماً مبرحة من احتقار أقرانه له، وعند ذاك يكون أصعب عليه جداً تغيير عاداته. لذلك أرى أن التبكير في كسب ضبط النفس عند الخوف وفي تعليم الطفل الإقدام له من الأهمية ما يكفي لتسويغ استخدام طرق فيها شيء من العنف.



والوالدان يتعلمان من أخطائهما، ولا يكشف الإنسان كيف كان ينبغي أن يربي الأولاد إلا بعد أن يشبوا، لذلك سأروي حادثة توضح مخاطر الإسراف في الجري مع هوى الطفل. كان ولدي وهو في الثانية والنصف يترك لينام في غرفة وحده، وكان معتزاً فخوراً بترقيته هذه من منامته في المحضن، وقد استمر في أول الأمر ينام نوماً هادئاً طول الليل حتى قامت ذات ليلة زوبعة مخيفة اقتلعت حاجزاً وطوّحت به بصوت يصم الآذان، فاستيقظ الولد فزعاً وصاح، فذهبت إليه في الحال فوجدته على ما يظهر كأنما قد استيقظ من حلم مروع، فتعلق بي وقلبه شديد الخفقان، وسرعان ما زال عنه الفزع، لكنه شكا من الظلام، وكانت عادته في مثل ذلك الوقت من السنة أن ينام خلال ساعات الظلام كلها. وبعد أن تركته عاوده الفزع فيما يظهر بصورة مخففة، فأضأت له مصباحاً ضعيفاً، وكان بعد ذلك يقوم كل ليلة تقريباً صائحاً إلى أن تبين آخر الأمر أنه إنما يفعل ذلك ليستمتع بقيام الكبار إليه يحدبون عليه، وعندئذ كلمناه بعناية وحيطة أن الظلام لا خطر منه، وأخبرناه أنه إذا استيقظ فما عليه إلا أن ينقلب على جنبه ويستأنف النوم، لأننا لن نأتي إليه إلا لأمر ذي بال. فأصغى بانتباه، ولم يصح بعدها قط إلا نادراً لسبب خطير، وأطفأنا النور، بالطبع، ولو جاريناه لتسببنا على الأرجح في اضطراب نومه فترة طويلة إن لم يكن بقية حياته. ولنكتف بهذا القدر من التجارب الشخصية لننتقل إلى بحث أعم في طرق إزالة الخوف.

إن أقرب الناس لتعليم الأطفال الشجاعة الحسية بعد السنوات الأولى هم أقرانهم من الأطفال، فإذا كان للطفل أخوة أو أخوات أكبر منه فسيحفزونه إليها بالمثال وباللسان، وسيحاول هو فعل كل ما يستطيعون فعله. وفي المدرسة يكون الجبن الظاهر محتقراً فلا يكون



بالمعلمين الكبار حاجة لتوكيد الأمر. هذا هو الحال بين الأولاد على الأقل، وينبغي أن يكون هو الحال أيضاً بين البنات، إذ ينبغي أن تكون معايير الشجاعة بينهن عينها كما بين البنين[1].

وعندما أقول عن الشجاعة أنها مستحبة فإني أقصد الشجاعة بتعريفها السلوكي المحض: يكون الرجل شجاعاً إذا عمل أعمالاً قد لا يتسنى لآخرين أن يعملوها من الخوف، فإذا لم يشعر بخوف فبها نعمة. إني لا أعتبر التغلب على الخوف بواسطة الإرادة هو وحده الشجاعة الحقيقية، بل ولا هو خير أنواع الشجاعة. إن سر التربية الخلقية الحديثة هو الوصول عن طريق العادات الصالحة إلى نتائج كان الوصول (أو محاولة الوصول) إليها فيما مضى هو عن طريق ضبط النفس وقوة الإرادة. إن الشجاعة عن إرادة تسبب اضطرابات عصبية كشفت (الصدمة القنبلية) منها عن أمثلة كثيرة، فبها وجدت المخاوف التي كانت مكبوتة سبيلاً إلى الظهور بأساليب لا يدركها الإنسان بالتأمل الباطني. ولست أعني أن ضبط النفس يمكن الاستغناء عنه بتاتاً، بل أرى على العكس أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش عيشة متسقة بدونه إنما الذي أعنيه أن ضبط النفس ينبغي أن يدخر للمواقف غير المنتظرة التي لم تعد التربية لها من قبل. فلو كان من الممكن أن يدرب الناس كلهم ليكون لهم عفواً تلك الشجاعة التي احتيج إليها في الحرب لكان ذلك حمقاً، لأن الحاجة إليها كانت عند ذاك ستبلغ من مخالفة المألوف حداً لو أردنا معه أن نشرب الشباب العادات اللازمة للمحاربين في الخنادق لكان علينا أن نشمل كل نوع آخر من التربية.

---

(1) انظر كتاب بوزفيلد (الجنس والحضارة) في كثير من أجزائه.



يورد المرحوم الدكتور رفرز في كتابه عن (الغريزة والعقل الباطن) خير تحليل نفساني عرفته للخوف، فهو يشير إلى أن إحدى طرق مواجهة الخطر في موقف هي التصرف العملي باليد والجسم، وأن الذين يستطيعون استخدام هذه الطريقة استخداماً وافياً لا يجيش في صدورهم خوف محسوس، وأنها لخبرة قيمة، تثير فينا احترام النفس وبذل الجهد معاً، أن ننتقل بالتدريج من خوف في البدء إلى مهارة في النهاية. وأمر بسيط مثل ركوب الدراجة يهيئ لنا تجربة هذا الانتقال في صورة مخففة. وفي العالم الحديث يزداد هذا النوع من المهارة في الأهمية شيئاً فشيئاً تبعاً لازدياد استخدام الآلات فيه، وأرى أن التدريب على الشجاعة الحسية ينبغي أن يتم بقدر الإمكان عن طريق تعليم المهارة في التصرف في المادة والتسلط عليها، لا عن طريق المباريات بين بعض الناس والآخرين. فنوع الشجاعة اللازم لتسلق الجبال أو لقيادة طيارة أو لتسيير سفينة صغيرة في زوبعة يبدو لي أجدر كثيراً بالإعجاب من نوع الشجاعة اللازمة في القتال. لذلك أوثر أن يدرب تلاميذ المدارس بقدر الإمكان على أنواع من المهارة فيها كثير أو قليل من الخطر على أن يدربوا على كرة القدم مثلاً، فإذا كان لا بد من التغلب على عدو فليكن هذا العدو هو المادة لا بني البشر. إني لا أقصد أن نجمد في تطبيق هذه القاعدة، وإنما أقصد أن يكون لها من الوزن في التدريب الرياضي ما ليس لها الآن.

ويوجد بطبيعة الحال ما هو أكثر سلبية من نواحي الشجاعة الدينية كتحمل الإضرار بغير جلبة، وهذه يمكن تعليمها للأطفال عن طريق عدم إظهار عطف عليهم أكثر مما ينبغي عندما يحدث لهم بعض الحوادث البسيطة. إن كثيراً من الهلع للحوادث في الكبر يتسبب في صميمه عن تعطش زائد إلى عطف الغير، وفي الناس من يتصنع



الأمراض على أمل أن يحدب عليهم غيرهم ويشفق. ويمكن الحيلولة دون نمو هذا الميل في الأطفال أو تلافي نموه بعدم تشجيعهم على الصياح والبكاء كلما أصابهم خدش أو رض. ولا تزال تربية المربيات أسوأ كثيراً من هذه الناحية للبنات منها للبنين، فضرر اللين مع البنات مثل ضرره مع البنين، وإذا أريد للنساء أن يكن مساويات للرجال وجب ألا يكن أدنى منهم في الأشد من الفضائل.

لننتقل الآن إلى ما ليس حسياً صرفاً من صور الشجاعة وهو أهمها، لكن من الصعب أن ينمى تنمية كافية إلا على أساس من صورها الأبسط.

لقد سبق لنا أن لامسنا موضوع الخوف من الغامض بمناسبة الكلام عن ذعر الأطفال. إني أعتقد أن هذا الخوف غريزي وأن له أهمية تاريخية عظيمة، إليه يرجع معظم الخرافات. فالكسوف والخسوف والزلازل والطاعون ومثيلاتها من الحوادث تثير هذا النوع من الخوف إلى مدى كبير بين الناس غير العلميين. وهو نوع خطر جداً من الناحيتين الشخصية والاجتماعية، ولذلك يستحب جداً اقتلاعه في الصبا، والترياق الناجع له هو التفسير العلمي. وليس من الضروري أن يفسر كل شيء يبدو غامضاً عند أول نظرة، فإن الطفل بعد عدد معين من التفسيرات سيفترض أن الحالات الأخرى لها تفسير أيضاً. وعندئذ يصير من الممكن أن نقول له فيما لا يمكن تفسيره أن التفسير لم يحن ذكره بعد. والأمر المهم أن نوجد فيه بأسرع ما يمكن الإحساس بأن الشعور بالغموض لا يرجع إلا إلى الجهل الذي يمكنه أن ينفضه عن نفسه بالصبر والجهد الفكري. وأنها لحقيقة تلفت النظر أن الأشياء التي تفزع الأطفال في أول الأمر بخواصها الغامضة هي نفسها التي تملؤهم ابتهاجاً بمجرد زوال الخوف، فالغموض يصبح حافزاً إلى



الدرس بمجرد أن تزول إثارته للخرافة في النفس. وقد قضى ابني الصغير في سن الثالثة والنصف ساعات كثيرة مستغرقاً على انفراد في دراسة لمضخة الحديقة حتى فهم كيف يدخل الماء ويخرج الهواء وكيف يدخل العكس. والكسوف والخسوف يمكن تفسيرهما بصورة مفهومة حتى للأطفال الصغار جداً. فكل ما يخيف الطفل أو يثير اهتمامه ينبغي إن يفسر له ما كان إلى ذلك سبيل، فإن هذا يحول الخوف إلى اهتمام علمي تحويلاً يتفق تماماً مع الاتجاهات الغريزية، ويعيد في الفرد ما حدث للجنس البشري في تاريخه.

وهناك بعض المسائل الصعبة التي تنشأ في هذا الصدد وتحتاج إلى كثير من اللباقة، وأصعبها هو الموت. فالطفل سرعان ما يكتشف أن النباتات والحيوانات تموت، وسيحدث في الغالب قبل أن يصير عمره ست سنوات أن يموت شخص يعرفه، وسيخطر بباله إذا كان نشيط العقل أن والديه سيموتان، بل أنه هو سيموت (وهذا أصعب في التصور). وستؤدي هذه الأفكار إلى طائفة من الأسئلة يتحتم أن يجاب عليها بحذر، وستكون الإجابة أقل صعوبة على الشخص الذي تتفق اعتقاداته والدين منها على الشخص الذي لا يؤمن بأن هناك حياة بعد الموت.

ويجب أن يلقى الجواب بغير أي احتفال كما لو كان الموت شيئاً عادياً طبيعياً، وإذا بدا على الطفل احتقار الزهاد للموت. لا تثر أنت الموضوع، لكن إذا أثاره الطفل فلا تتجنبه وابذل كل ما في وسعك لكي تجعل الطفل يشعر أن الأمر لا يحيط به سر وغموض، وإذا كان الطفل طبيعياً سليماً فستكفي هذه الأساليب لمنع انشغال فكره. كن في المراحل جميعها على استعداد لأن تقول بصراحة كل ما تعتقده بصورة تشعر الطفل أن الموضوع غير جذاب، فليس في مصلحة الصغار أن يصرفوا وقتاً طويلاً في التفكير في الموت.



والأطفال بقطع النظر عن المخاوف الخاصة عرضة لقلق غير محصور، وهذا يرجع في الجملة إلى إسراف الكبار في قمعهم، ولذا فهو الآن أصغر واقل شيوعاً مما كان عليه من قبل. فالتأنيب المستمر ومنع الضوضاء وإعطاء تعليمات لا تنقطع في آداب السلوك تجعل الطفولة فترة بؤس وشقاء. إني لأذكر قولهم لي وأنا في سن الخامسة أن الطفولة أهنأ أدوار الحياة وأسعدها (كذب في تلك الأيام) فكنت أبكي ولا مواسي لي، وكنت أتمنى الموت وأعجب كيف سيتسنى لي أن أتحمل السنوات المقبلة وثقلها. أما اليوم فلا يكاد يتصور في أيامنا هذه أن يقول أي شخص شيئاً كهذا، فحياة الطفل بطبيعتها تتطلع للمستقبل، فهي متجهة دائماً إلى الأمور التي ستصير ممكنة له فيما بعد، وهذا بعض ما يحفز الطفل إلى بذل الجهد. فالذي يتلفت إلى الوراء ويمثل له المستقبل أسوأ من الماضي إنما يعمل على أن تغيض حياة الطفل من منبعها. ومع ذلك فهذا هو ما كان يفعله الذين لا قلب لهم من الجارين مع العاطفة بتحدثهم إلى الطفل عن أفراح الطفولة، ومن حسن الحظ أن أثر كلماتهم لم يدم معي طويلاً، ففي معظم الأوقات كنت أعتقد أن الكبار لا بد أن يكونوا سعداء تماماً لأنه ليس عندهم دروس، ولأنهم يستطيعون أن يأكلوا ما يشتهون، وهذا الاعتقاد كان مقوياً ومشجعاً لي.

أما الخجل فهو نوع من التهيب يثقل ويضايق، وهو شائع في إنجلترا والصين لكنه نادر فيما عداهما. وهو ينشأ من عدم الاختلاط بالأغراب من جهة، ومن التشديد في مراعاة آداب السلوك من جهة أخرى. ينبغي بقدر ما تسمح به الظروف أن يعتاد الأطفال بعد السنة الأولى رؤية الغرباء وحمل الغرباء لهم، أما من حيث آداب السلوك فينبغي في أول الأمر أن يلقنوا منها الحد الأدنى الذي لا بد منه لكي لا يصيروا مصدر مضايقة لا تحتمل، فلأن يسمح لهم برؤية الغرباء بضع دقائق من غير قيد ثم يخرجون خير من أن



يسمح لهم بالبقاء في الحجرة مع توقع التزام الهدوء منهم. لكن من حسن التدبير بعد السنتين الأوليين أن يعلموا كيف يسلون أنفسهم بهدوء جزءاً من النهار باللعب بالصور أو الصلصال أو أجهزة منتسوري أو ما شاكل ذلك. وينبغي أن يكون لكل مطالبةٍ لهم بالهدوء سبب يستطيعون فهمه. وألا يعلموا آداب السلوك بصورة مجردة إلا عندما يمكن ذلك كلعبة مسلية. لكن ينبغي أن يدرك الطفل بمجرد استطاعته الفهم أن للوالدين أيضاً حقوقهما، يجب عليه أن يترك الحرية لغيره وأن يكسب الحرية لنفسه إلى أقصى حد مستطاع. إن الأطفال يقدرون العدل بسهولة، وسيدعون لغيرهم انشراح ما يدع غيرهم لهم. وهذا هو لب آداب السلوك.

وإذا أردت أن تزيل الخوف من طفلك وجب قبل كل شيء ألا يكون عندك خوف. فإذا كان داخلك الخوف من الرعد الشديد فستنتقل عدوى الخوف منك إليه في أول مرة يسمع فيها الرعد بمحضر منك، وإذا أعربت عن خوفك من الثورة الاجتماعية فسيداخل الطفل خوف أشد لأنه لا يعرف ما تتحدث عنه. وإذا كنت تخشى المرض وتتوقه فكذلك يكون طفلك. إن الحياة مليئة بالأخطار لكن العاقل يتجاهل منها ما لا مفر منه، ويتصرف بحكمة لكن بغير تهيج عواطف إزاء ما يمكن تجنبه منها. إنك لا تستطيع أن تتجنب الموت، لكنك تستطيع تجنب الموت بغير وصية، فاكتب وصيتك وانس أنك فان. واتخاذ العدة المعقولة ضد النكبات أمر يختلف تماماً عن الخوف. إنه جزء من الحكمة بينما الخوف كله نوع من العبودية. فإذا لم تكن تستطيع تجنب الخوف فاجتهد في منع طفلك من أن يظن ذلك بك ويلمحه فيك. وفوق كل شيء اجعل عنده تلك النظرة الواسعة وذلك التعدد في نواحي الاهتمام الساطع اللذين سيصرفانه في مستقبل حياته عن أن يحمل هم ما يحتمل أن يناله من نكبات، بهذه الطريقة وحدها تستطيع أن تجعل منه مواطناً حراً في هذا العالم.



- 5 -

اللعب والتخيُّل

يكاد حب اللعب يكون أظهر علامة مميزة لصغار الحيوان، من البشر أو من غيرهم، وهو في أطفال البشر مصحوب بسرور لا ينفذ يجدونه في التوهم. إن اللعب والتوهم حاجتان حيويتان للطفولة ويجب أن تهيأ الفرصة لهما إذا أريد أن يصح الطفل ويسعد بغض النظر تماماً عما فيهما من منفعة. وهناك مسألتان متصلتان بالتربية في هذا الصدد. الأولى: ماذا ينبغي أن يفعل الآباء والمدارس في سبيل تهيئة تلك الفرصة؟ والثانية: هل يجب أن يفعلوا أكثر من ذلك ليزيدوا في الفائدة التربوية للألعاب؟

ولتكن البداية بكلمات قليلة عن نفسانية الألعاب. لقد استوعب غروز علاجها وأورد شترن بحثاً مختصراً في كتابه الذي ذكرناه في الفصل السابق. وفي هذا الموضوع مسألتان منفصلتان: الأولى عن الدوافع إلى اللعب، والثانية عن فائدته الحيوية وهذه أسهلهما. وليس هناك فيما يبدو ما يحمل على الشك في أوسع نظريات اللعب قبولاً، ألا وهي أن الصغار من أي نوع يتدربون في لعبهم ويتمرنون على وجوه النشاط التي سيكون عليهم أن يضطلعوا بها فيما بعد، فلعب الجراء يشبه بالضبط تهارش الكلاب إلا أنها لا تعض بعضها بعضاً بالفعل، ولعب القطيطات يشبه فعل القطط بالفئران، والأطفال يحبون تقليد أي عمل كانوا يراقبونه كالبناء أو الحفر، وكلما زادت أهمية العمل في نظرهم ازداد ميلهم للعبه، ويلذ لهم عمل كل جديد يمرن



عضلاتهم كالقفز والتسلق والمشي على لوح ممدود، بشرط ألا يكون شيء من ذلك أصعب مما ينبغي، على أن هذا وإن علل بصفة عامة فائدة نزعة اللعب، إلا أنه لا يحيط بكل مظاهرها ولا يصح اعتباره تحليلاً نفسانياً لها.

وقد حاول بعض المحللين النفسيين أن يلمحوا في لعب الأطفال رموزاً جنسية، وإني مقتنع بأن هذا مجرد وهم وخيال. فالحافز الغريزي الأساسي في الطفولة ليس الجنس ولكن رغبة الطفل في أن يصير يافعاً، أو بالأحرى الرغبة في القوة[1]. إن الطفل يلفته ما يرى في نفسه من ضعف بالنسبة إلى الكبار ويود أن يساويهم، وإني أتذكر ابتهاج ابني وسروره عندما أدرك أنه سيكون رجلاً يوماً ما، وأنني كنت يوماً ما طفلاً، حتى ليبدو لمن يراه كيف يحفزه لبذل الجهد إدراكه أن النجاح ممكن. والطفل يود وهو صغير جداً أن يفعل ما يفعل الكبار كما يتضح من تقليده لهم، والأخوة والأخوات الأكبر قليلاً منه نافعون من هذه الناحية لأن أغراضهم يسهل عليه فهمها ومقدورهم أقرب إلى مقدوره. والشعور بالنقص قوي جداً عند الأطفال، وهو يحفزهم لبذل الجهد إذا كانوا طبيعيين وكانت تربيتهم كما ينبغي. لكنه قد يصير مصدر شقاء إذا كبتوا أو قمعوا. في اللعب شكلان من إرادة الطفل للقوة: الشكل الذي يتألف من تعلم عمل الأشياء، والشكل الذي يتألف من التخيل. فكما أن الكبير المحروم تستهويه الأحلام والأماني التي لها دلالة جنسية، كذلك الطفل الطبيعي يستهويه أن يتخيل في نفسه ما يدل على القوة، فهو يحب أن يكون عملاقاً أو أسداً أو قطاراً، ويحب في زييه أن يُدخل على غيره

(1) راجع كتاب (الطفل العصبي) لمؤلفه الدكتور كامرون. الطبعة الثالثة، اكسفورد سنة 1924 ص32 وما يليها.



الرعب. ولما قصصت على ابني قصة جاك قاتل العمالقة حاولت أن أحمله على أن يكون جاك لكنه أبى إلا أن يكون العملاق، ولما قصت عليه أمه قصة ذي اللحية الزرقاء أصر على أن يكونه، واعتبر أن معاقبته زوجته على تمردها كان عدلاً، وأصبح يكثر في لعبه من قطع رؤوس السيدات. سيقول أتباع فرويد جنون القسوة على النساء، لكن ابني كان يجد اللذة نفسها في أن يكون عملاقاً يأكل الأولاد الصغار، أو قاطرة تجر الأحمال الثقال. فالقوة لا الجنس كانت العنصر المشترك في هذه التخيلات. في ذات يوم عندما كنا عائذين من مشية قلت له على سبيل المزاح الظاهر أننا ربما وجدنا المستر تد ليونكس قد استحوذ على بيتنا وربما رفض السماح لنا بالدخول، فظل بعد ذلك مدة طويلة يقف على مدخل البيت مدعياً أنه المستر تد ليونكس ويأمرني أن أذهب إلى بيت آخر، وكان ابتهاجه بهذه اللعبة لا حد له. ومن الواضح أن مصدر ابتهاجه كان تخيله القوة في نفسه.

ومع ذلك فمن المبالغة في التبسيط أن نفترض أن إرادة القوة هي المصدر الوحيد للعب الأطفال، فإنهم يلذ لهم تصنع الرعب، وربما كان ذلك راجعاً إلى أن عملهم بأن لعبهم وهمي يزيد في شعورهم بالأمن والسلامة. إني أحياناً أزعم لابني أنني تمساح جئت لآكله فيصيح صيحة منكرة تحملني على التوقف ظناً مني أنه قد خاف فعلاً، لكنه في اللحظة التي أتوقف فيها يقول: (يا أبت ارجع تمساحاً). وجزء كبير من سرور التوهم تلذذهم وفرحهم بتمثيل الأخطار، وهو نفس ما يجعل الكبار يحبون القصص والمسرح. وإني أعتقد أن التشوف، والاستطلاع له دخل في كل هذا، فإن الطفل عندما يلعب «الدببة» يشعر كأنه يتعلم شيئاً عنها. وعندي أن كل دافع قوي في حياة الطفل يبدو في لعبه، فالقوة لا تغلب على لعبه إلا بمقدار ما تغلب على رغباته.



واجمع الكل فيما يتعلق بالقيمة التربوية للعب على امتداح اللعب الذي يكسب استعدادات ويمنح نزعات. أما لعب التصنع والتوهم فكثير من المحدثين يرتابون فيه، وهم يعتبرون أحاديث النفس والأماني في حياة الكبار شيئاً يشبه المرض، وبديلاً من الجهود التي عليهم بذلها في عالم الواقع. وبعض سوء الظن بأحاديث النفس وأمانيها عند الكبار قد تعدى إلى تخيلات الأطفال، وهذا في رأيي خطأ محض. إن المعلمين المتنسورين يكرهون أن يحيل الأطفال أجهزتهم إلى قطارات أو بواخر أو ما إلى ذلك، ويسمى هذا عندهم خيالاً مضطرباً، وهم على حق تماماً لأن ما يفعله الأولاد في هذا ليس في الحقيقة لعباً، وإن كان عندهم لا يختلف عن اللعب في شيء. إن الطفل يرى في الجهاز تسلية، لكن القصد منه هو التعليم، وما التسلية هنا إلا وسيلة، أما في اللعب الحقيقي فالتسلية هي القصد المسيطر، فإذا ما صرف الاعتراض على (الخيال المضطرب) إلى اللعب الحقيقي كان ذلك في رأيي غلواً وتجاوزاً. ومثل هذا الكلام يقال في الاعتراض على التحدث إلى الأولاد على الجنيات والعمالقة والساحرات والبساط السحري وما إلى ذلك. إني لا أستطيع أن أعطف على المتزمتين الزاهدين إلا في الحق، أكثر مما أعطف على غيرهم من المتزمتين الزاهدين. ومن القول الشائع أن الأطفال لا يميزون بين التخيلي والحقيقي، لكني لا أرى سبباً يحمل على اعتقاد هذا. إننا لا نعتقد أن هملت كان له وجود، لكن لو أن رجلاً استمر يذكرنا بذلك ونحن نستمتع بالرواية لضايقنا وأحفظنا. كذلك الأطفال يضايقهم أن يذكرهم بالحقيقة مذكر لا ذوق عنده أثناء لعبهم التخيلي، لكنهم لا ينخدعون به أقل انخداع.



الحقيقة مهمة، والخيال مهم، لكن الخيال أشد تبكيراً في النمو التاريخي سواء في ذلك تاريخ الفرد أو تاريخ الجنس. والطفل ما دامت حاجته البدنية مكفية فإنه يجد اللعب أحسن وأدعى إلى اهتمامه من الحقيقة. وهو في اللعب ملك يحكم في أرضه بقوة تفوق حقاً قوة أي ملك في الأرض. أما في الحقيقة فإن عليه أن يذهب للفراش في وقت معين، وأن يطيع طائفة من التعليمات المضايقة. وهو يغتاظ عندما يحمل عدم التفكير من لا خيال له من الكبار على التدخل في تنظيم روايته، فإذا ما بنى حائطاً لا يستطيع أن يرقاه حتى أكبر العمالقة وجئت أنت تتخطاه في استهتار، استاء منك. ولما كان نقصه عن غيره من الناس طبيعياً وليس مرضياً كان التعويض عن هذا النقص في الوهم طبيعياً أيضاً وليس مرضياً. إن ألعابه لا تشغل من وقته ما يصح أن يستخدمه فيما هو أجدى، فلو أن كل ساعاته صرفت في الجد لصار سريعاً كتلة أعصاب محطمة. إن الكبير الذي يغرق في الأحلام والأماني يصح أن ينصح بأن يجاهد في سبيل تحقيقها، لكن الطفل لا يستطيع تحقيق أحلام من حقه أن يحملها، ثم هو لا يعتبر خيالاته ولو كانت هامة بديلاً دائماً عن الواقع. إنه على عكس ذلك يؤمل ويرجو أن يحولها إلى واقع في الوقت المناسب.

إن من الخطأ الخطير أن يخلط الإنسان بين الحق والواقع. إن حياتنا لا تسيطر عليها الحقائق وحدها بل تسيطر عليها الآمال أيضاً. فالصدق الذي لا يرى سوى الواقع هو سجن للروح البشرية. إن الأحلام لا تسترذل إلا إذا جعلها الكسل بديلاً عن جهد لازم لتغيير الواقع، أما إذا كانت حافزاً إلى بذل الجهد فإنها تؤدي غرضاً حيوياً حين تجسد للإنسان مثله العليا ومطامحه. فقتل التخيل في الطفل هو بمثابة جعله عبداً للواقع الموجود، هو بمثابة جعله كائناً مشدوداً إلى



الأرض عاجزاً عن التسامي إلى السماء. ولعلك تقول: هذا كله حسن جميل، ولكن ما علاقته بالعمالقة يأكلون الأطفال أو بذي اللحية الزرقاء يقطع رؤوس زوجاته؟ هل سيكون لمثل هذه الأشياء وجود في سمائك؟ ألا يجب أن يطهر الخيال ويسمو قبل أن يعين على أي غرض صالح؟ كيف تستطيع وأنت من محبي السلم أن تسمح لولدك البريء أن يتلذذ ويتمتع بفكرة إزهاق الأرواح البشرية؟ أم كيف تستطيع أن تسوّغ سروراً مستمداً من غرائز وحشية يجب على الجنس البشري أن يشب عنها؟ كل هذا أتخيله قد جال بخاطر القارئ. ولأهمية المسألة سأحاول أن أبسط الأسباب التي تحملني على أن أتخذ وجهة نظر أخرى.

إن التربية عبارة عن زرع الغرائز وتنميتها لا قمعها. والغرائز البشرية مبهمة جداً، ويمكن إرضاؤها بطرق شتى، ومعظمها يحتاج في سده إلى مهارة ما، فالكريكيت[1] وكرة السلة يرضيان غرائز واحدة، لكن الولد يلعب منهما ما تعلمه. ومن ثم كان السر في التعليم فيما يتعلق بالأخلاق أن يعطى الرجل من أنواع المهارة المختلفة ما يؤدي إلى استخدامه غرائزه استخداماً نافعاً. فغريزة القوة، التي يرضيها في الطفل إرضاء فطرياً أن يجعل من نفسه ذا اللحية الزرقاء، يمكن في مستقبل حياته أن تجد إرضاء مهذباً في الاكتشاف العلمي أو الاختراع الفني أو تنشئة أطفال يفخر بهم أو في أي نوع من أنواع النشاط النافعة الكثيرة. وإذا كان كل ما يعرفه الرجل هو كيف يحارب، فإن إرادته القوية ستجعله يبتهج بالمعارك، لكن إذا برع في أعمال أخرى فسيجد رضا نفسه فيها. أما إذا كانت إرادته القوية قد قتلت في مهدها حين كان طفلاً، فسينشأ كسولاً لا ينفع ولا يضر. وهذا النوع من الصلاح

(1) الكريكت: لعبة رياضية بكرة ومضرب خاص. المترجم



الخائر ليس الذي تحتاجه الدنيا أو الذي ينبغي أن نوجده في أطفالنا. ومن الطبيعي لهم من الوجهة الحيوية حين يكونون صغاراً ألا يملكوا ضراً أن يعيشوا في خيالهم عيشة أجدادهم الأقدمين المتوحشين، ولا تخش أن يبقوا في هذا المستوى ما دمت تسهل لهم سبل المعرفة والمهارة اللازمتين لما هو أرقى من أوجه الرضا.

لقد كنت أحب وأنا طفل أن أنقلب رأساً على عقب، ولست أفعل ذلك قط الآن وإن كنت لا أعد ذلك إثماً لو فعلته. كذلك الطفل الذي يلذ له أن يكون ذا اللحية الزرقاء سيشب عن هذا وسيتعلم أن يلتمس القوة في سبل أخرى. وإذا كان خياله قد حفظ حياً نشيطاً في السنوات المقبلة التي يستطيع فيها أن يتخذ من الأساليب ما يناسب الرجولة. أن من العبث أن نقحم الأفكار الخلقية في سن لا يمكن أن تلقى فيها استجابة، ولا تكون فيها لازمة لتوجيه السلوك وضبطه. إن الأثر الوحيد لهذا الإقحام هو السأم وعدم التأثر بالأفكار نفسها حين تأتي السن التي يمكن أن يكون للأفكار الخلقية فيها أثر فعال. وهذا سبب من الأسباب التي تجعل دراسة نفسانية الطفولة ذات خطورة حيوية في التربية.

إن الألعاب التي تأتي ما بعد الطفولة تختلف عن ألعاب بواكير الطفولة بما يدخلها من عنصر المنافسة الذي يتزايد بتقدم السن. ففي الأول يكون لعب الطفل انفرادياً إذ من الصعب على رضيع أن يشترك مع أخوته وأخواته الكبار في ألعابهم، لكن اللعب في جماعة حين يصبح ممكناً يكون ألذ وألطف بحيث لا يبقى لسرور اللعب الانفرادي موضع. وقد علقت التربية الإنكليزية لأبناء الطبقات العليا ولا تزال تعلق أهمية خلقية عظيمة على الألعاب المدرسية، وفي رأيي أن هناك بعض المبالغة في وجهة النظر البريطانية المتواضع عليها، وإن كنت



أسلم بأن للألعاب مزايا معينة هامة. إنها مفيدة للصحة بشرط ألا تدقق أكثر من اللازم، فإن المهارة الشاذة إذا بولغ في تقديرها أسرف خيرة اللاعبين فيها وتراخى الآخرون حتى يوشكوا أن ينقلبوا متفرجين.والألعاب تعلم الأولاد والبنات أن يتحملوا الإصابات بغير جلبة ويتعرضوا للتعب الشديد. لكن المزايا الأخرى التي تعزى إليها تبدو لي وهمية إلى حد كبير. فهي فيما يقال تعلم التعاون لكنها في الواقع لا تعلمه إلا في شكله التنافسي، وهذا هو الشكل الذي يحتاج إليه في الحرب، لا في الصناعة ولا في النوع الصحيح من العلاقات الاجتماعية. وقد ساعد العلم على أن يحل التعاون الفني محل التنافس في الاقتصاديات وفي السياسة الدولية كلتيهما، كما جعل التنافس (في شكل حرب) أخطر بكثير مما كان عليه. لهذه الأسباب كانت الإنسانية في الوقت الحاضر أحوج منها في الماضي إلى بث فكرة المغامرات التعاونية التي يكون فيها (العدو) هو الطبيعة المادية، بدلاً من المغامرات التنافسية التي يكون فيها من البشر غالبون ومغلوبون. ولست أريد أن أؤكد هذه الوجهة أكثر مما ينبغي لأن التنافس طبيعي في الإنسان ولا بد له من مخرج، وليس مخرج أفضل ولا أبرأ من الألعاب والمباريات الرياضية، وهذا سبب صحيح لعدم منع الألعاب، لكنه ليس سبباً صحيحاً لرفعهما إلى مكان رئيسي في المنهج المدرسي.

لقد تناولت بالكثير في فصل سابق عن أهمية التغلب على الخوف وإيجاد الشجاعة، لكن الشجاعة يجب ألا تلتبس بالوحشية فالوحشية هي السرور بفرض إرادة الإنسان على غيره من الناس، والشجاعة هي عدم المبالاة بالنكبات الشخصية. وودت لو علمت الأولاد والبنات كلما سنحت الفرصة، كيف يسيرون السفن الصغيرة في بحر مضطرب



بالزوابع وكيف يغطسون في الماء من علو وكيف يقودون السيارة بل والطائرة. وودِدت لو علمتهم ابتناء الآلات والتعرض للخطر في التجارب العلمية. وودِدت لو جعلت الطبيعة الجمادية هي الخصم في اللعب ما كان إلى ذلك سبيل، فإن إرادة القوة تستطيع أن تجد في هذا النضال من الرضا ما تجده في منافسة الأناس. والمهارة المكتسبة بهذه الطريقة أنفع من المهارة في الكريكت أو كرة القدم، والخلق الذي ينشأ عنها أكثر موافقة لقواعد الأخلاق الاجتماعية. والمذهب القائل بأن الألعاب الرياضية تتضمن تقليلاً من شأن الذكاء بغض النظر عن الناحية الخلقية. إن بريطانيا العظمى آخذة في فقدان مركزها الصناعي بل قد تفقد امبراطوريتها بسبب غباوتها وعدم تقدير أولي الأمر فيها للذكاء وعدم تشجيع أهله. كل هذا متصل بالتعصب للألعاب والمبالغة في إكبار خطورتها، ودلالته أعمق من هذا بالطبع، فالاعتقاد بأن مقياس قيمة الفرد هو سجله الرياضي علامة من علامات إخفاقنا العام في إدراك حاجاتنا إلى المعرفة والتفكير للإحاطة بالعالم المعقد الحديث.

وتوجد ناحية أخرى من نواحي الألعاب المدرسية تعتبر في العادة حسنة ولكني أراها في الجملة سيئة، أعني كفايتها في تقوية (روح الجماعة). فأولو الأمر يحبون (روح الجماعة) لأنها تعينهم على استخدام بواعث سيئة للقيام بأعمال يعدونها حسنة، إن من السهل إذا احتيج إلى جهود جماعة أن يحفزوا إلى بذلها بإنماء الرغبة في التفوق على جماعة أخرى. فإنك إذا رغبت في حمل حي من أحياء مدينة على تحسين الوسائل العامة للعناية بالأطفال كان عليك أن تبين أن نسبة وفيات الأطفال في حي مجاور قد انخفضت، وإذا أردت أن تغري صاحب مصنع باستخدام عملية جديدة ظاهر أنها أحسن من



القديمة كان عليك أن تؤكد له خطر المنافسة، وإذا أردت أن تقنع وزارة الحربية بأن قدراً متوسطاً من المعلومات الحربية مستحب في القادة ذوي الرتب العالية، ولكن لا، فليس إلى ذلك سبيل حتى ولا بإثارة الخوف من الهزيمة لتأصل تقاليد (الأسياد) المترفين[1]. فنحن لا نعمل شيئاً لتشجيع روح الإنشاء والبناء لذاتها أو لحمل الناس على الاهتمام بإجادة عملهم ولو لم يكن في ذلك ضرر بأحد. ولنظامنا الاقتصادي دخل في هذا أكثر من الألعاب المدرسية، لكن الألعاب المدرسية كما هي الآن تقوم على روح المنافسة، فإذا أريد أن تحل محلها روح التعاون كان من الضروري إحداث تغيير في الألعاب المدرسية. لكن إيفاء هذا الموضوع حقه يخرجنا بعيداً عن نطاق بحثنا. فإني لا أنظر الآن في بناء الدولة الصالحة ولكن في بناء الفرد الصالح بقدر ما تسمح به الحال في الدولة القائمة بالفعل، نعم إن تحسين الفرد وتحسين الجماعة يجب أن يسيرا يداً في يد. لكن الفرد هو الذي يعنى به بوجه خاص من يكتب في التربية.

---

(1) انظر (الكتيبة السرية) بقلم الكابتن فرديناند توهي (موري، 1920) الفصل السادس.



- 6 -

خاصِيَّة التَّنشِئة

سبق لنا أن نظرنا في موضوع هذا الفصل عرضاً فيما يتعلق باللعب، ونريد الآن أن ننظر فيه لذاته.

إن رغبات الأطفال الغريزية كما رأينا مبهمة، وتستطيع التربية والفرص أن تصرفها إلى سبل شتى، فلا الاعتقاد القديم في الخطيئة الأصلية ولا إيمان روسو بالفضيلة الفطرية بالذي يتفق مع الواقع، إن مادة الغريزة الخام ليس لها صفة خلقية ويمكن تشكيلها إما للخير وإما للشر بتأثير البيئة. وهناك ما يدعو إلى تفاؤل معتدل في أن معظم غرائز الناس، بصرف النظر عن المرضى منهم، تكون في أول الأمر قابلة للتشكل أشكالاً صالحة، ولو أعطيت الحالات المرضية ما ينبغي لها من التقويم العقلي والبدني في سنواتها الأولى لقل عددها جداً. وفي مقدور التربية الصحيحة أن تجعل العيش على طبق الغريزة ميسوراً، لكنها ستكون عندئذ غريزة مدربة مهذبة، لا تلك النزعة الفطرية غير المشكلة التي هي كل ما تمدنا به الطبيعة. والمهذب العظيم للغريزة هو المهارة: المهارة التي تمدنا بأنواع من الرضا دون أنواع. أعط الإنسان الأنواع الصالحة من المهارة يصير فاضلاً، وأعطه الأنواع الخاطئة أو لا تعطه مهارة ما يصبح فاجراً.

هذه الاعتبارات العامة تنطبق بصفة خاصة على إرادة القوة، فنحن جميعاً نحب أن نعمل شيئاً ما، ولكننا فيما يتعلق بحب القوة لا يهمنا ماذا نعمل. وعلى العموم فكلما صعب المعمول زاد سرورنا به،



فالناس يحبون الصعب من الصيد ويعرضون عن صيد الطائر الجائم لسهولته. وقد اخترت هذا المثل لأن الإنسان ليس له فيه غاية السرور بهذا الوجه من النشاط لكن المبدأ نفسه ينطبق في كل موضع. لقد أحببت الحساب حتى تعلمت إقليدس، وأحببت إقليدس حتى تعلمت الهندسة التحليلية، وهلم جراً. والطفل يبتهج في أول الأمر بالمشي ثم بالجري ثم بالقفز والتسلق. فما نستطيع أن نعمله بسهولة يصير عادياً لا يثير فينا الإحساس بالقوة، إنما الذي يذيقنا نشوة النجاح هو المهارة الحديثة الاكتساب، أو المهارة التي لم نتمكن منها بعد، وهذا هو السبب في أن إرادة القوة لا نهاية لتكيفها تبعاً لنوع المهارة التي يعلمها الإنسان.

والبناء والهدم كلاهما يرضي إرادة القوة، لكن البناء عادة أصعبهما ولذا فهو أرضى للشخص الذي يستطيعه. ولن أحاول أن أعرف البناء والهدم تعريف المتحذلقين، لكني سأفترض على وجه التقريب أننا نبني عندما نزيد في الطاقة الإمكانية للمجموعة التي هي موضع اهتمامنا، ونهدم عندما ننقص تلك الطاقة. وبتعبير أقرب إلى لغة علم النفس: نحن نبني عندما ننتج بنية طبق تصميم سابق، ونهدم عندما نطلق القوى الطبيعية لتغير من بنية موجودة، غير مهتمين بما تكون عليه البنية الجديدة. ومهما يكن الرأي في هذه التعاريف فكلنا نعرف في عملنا متى يعتبر النشاط بنائياً، اللهم إلا في حالات قليلة يزعم فيها الشخص أنه يهدم ليبني من جديد، ولسنا على ثقة من إخلاصه فيما يدعي.

وإذ كان الهدم أسهل فإن ألعاب الأطفال تبدأ به عادة ولا تنتقل إلى البناء إلا في مرحلة تالية، فالطفل الذي يلعب على الرمل بجردل يحب من الكبار أن يصنعوا له فطائر رملية ليهدمها بمجرافه، لكنه بمجرد استطاعته عمل الفطائر الرملية بنفسه يبتهج بصنعها ولا يسمح لأحد بهدمها. والطفل



عندما يحصل على لبن اللعب للمرة الأولى يحب أن يهدم ما يبنيه الكبار من أبراج، لكنه بعد أن يتعلم البناء بنفسه يصبح فخوراً معجباً بما يبني، ولا يحتمل أن يرى جهوده المعمارية قد استحالت إلى أكوام. فالواقع الذي يجعل الطفل يتلذذ باللعب واحد تماماً في المرحلتين، لكن ما استحدثه من مهارة مكتسبة غيّر النشاط الناتج عن هذا الدافع.

وتنشأ البدايات الأولى لكثير من الفضائل من تذوق سرور القدرة على البناء، وعندما يرجوك الطفل أن تدع بناياته سليمة تستطيع بسهولة أن تفهمه أن عليه ألا يهدم بنايات غيره، وبهذه الطريقة تستطيع أن تخلق فيه احتراماً لعمل الغير، أي لمصدر الملكية الخاصة الوحيد الذي لا ضرر فيه من الوجهة الاجتماعية، وبذلك تمد الطفل أيضاً بما يحفزه إلى الصبر والمثابرة والملاحظة، وهي الصفات التي بدونها لن ينجح في بناء برجه إلى العلو الذي تتوق إليه نفسه. وينبغي في اللعب مع الأطفال ألا تبني بنفسك إلا ما يكفي لإثارة الطموح فيها ولبيان طريقة البناء، فإذا بلغت هذا فاترك البناء لجهودهم أنفسهم.

وإذا كان في استطاعة الطفل أن يصل إلى حديقة، فمن السهل أن ترقى مملكته البنائية إلى شكل أدق وأعقد. إن أول ما ينزع إليه الطفل في الحديقة أن يقطف كل زهرة تجذبه، ومن السهل أن نكفه عن هذا بالمنع، لكن مجرد المنع لا يكفي للتربية، فإن المطلوب أن نوجد في الطفل الاحترام نفسه للحديقة الذي يحول بين الكبار وبين قطف الزهور جزافاً، واحترام الكبار لها راجع إلى إدراكهم مقدار العمل والجهد اللازمين لإنتاج ما سرهم منها. ومن الممكن عندما يبلغ الطفل الثالثة من عمره أن يعطى ركناً من الحديقة يشجع على البذر فيه، فعندما تنبت بذوره وتزهر تبدو له الأزهار ثمينة معجبة، وعندئذ يستطيع أن يدرك أن أزهار أمه أيضاً يجب أن تلقى منه عناية وحفظاً.



وأسهل طريقة تؤدي إلى اجتثاث القسوة العمياء هي إيجاد الاهتمام بالبناء والنماء. إن كل طفل تقريباً يرغب في قتل الذباب وغيره من الحشرات بمجرد وصوله إلى السن المناسبة، وهذا يؤدي به إلى قتل حيوانات أكبر وفي النهاية إلى قتل البشر. ففي الأسرة الإنكليزية من الطبقة العالية يعتبر قتل الطيور موضع تقدير وثناء، كما يعتبر قتل الرجال في الحرب أشرف الحرف. ووجهة النظر هذه تماشي الغريزة التي لم تهذب، غريزة الذين ليسوا على شيء من المهارة البنائية، فعجزوا عن أن يجدوا أي عمل بريء تتمثل فيه إرادتهم للقوة. إنهم يستطيعون أن يميتوا طيور الغاب ويضيقوا على المستأجرين الخناق، ويستطيعون إذا سنحت فرصة أن يرموا بالرصاص كركدناً أو ألمانياً. أما الفنون الأنفع فليسوا منها على شيء، لأن آباءهم ومعلميهم ظنوا أنه يكفي أن يجعلوا منهم إنجليزاً سادة. إني لا أعتقد أنهم يولدون أغبى من غيرهم من المواليد، وإنما ترجع نقائصهم فيما بعد إلى سوء التربية وحدها. فلو أنهم من أول العمر أرشدوا إلى تقدير الحياة بمراقبتهم ترعرعها مراقبة المالك العطوف، أو أنهم اكتسبوا من المهارة البنائية أشكالاً، أو أنهم حملوا على أن يدركوا في تخوفهم كيف يسهل تحطيم ما بني في الزمن الطويل بالحذر الكثير ـ لو أن هذا كله كان جزءاً من تربيتهم الخلقية الأولى لما كانوا على مثل هذا الاستعداد لهدم ما بناه الآخرون ورعوه بالكد والجهد. والمربي العظيم من هذه الناحية في الحياة المقبلة هو الأبوة بشرط أن تنبه غريزتها تنبيهاً كافياً، لكن تنبيهها يندر بين الأغنياء لأنهم يتركون رعاية أطفالهم لمحترفين مأجورين، ولذلك لا نستطيع أن ننتظر حتى يصيروا آباء قبل أن نبدأ في استئصال ميولهم الهدمية.



إن كل مؤلف استخدم خادمات جاهلات يعرف أن من الصعب (وقد يود الجمهور لو كان مستحيلاً) أن يكبح شغفهنّ بإيقاد النار بأصول مؤلفاته، وما كان ليخطر على بال زميل في التأليف أن يفعل مثل هذا ولو كان عدواً حسوداً لأنه تعلم بالخبرة قيمة مثل تلك الأصول. كذلك الولد الذي له حديقة لن يطأ بقدميه أحواض زهور الناس، والولد الذي له حيوانات أليفة يعزها يمكن تعليمه احترام الحياة الحيوانية، واحترام الحياة البشرية قريب من قلب كل من عني بأولاده. إن ما نقاسيه في العناية بأولادنا من نصب هو الذي يفجر في نفوسنا الحنان الوالدي الأقوى، أما الذين يتجنبون هذا النصب فيصيب غريزة الأبوة فيهم من الضمور ما يجعلها مجرد إحساس بالتبعية، على أن الوالدين يكونون أجدر وأقرب أن يعنوا بأطفالهم إذا كانت نزعاتهم البنائية قد نمت فيهم إلى تمامها، فلهذا السبب أيضاً يستحب جداً الالتفات إلى هذه الناحية من التربية.

إني عندما أتكلم عن ملكة البناء لا أقصد البناء المادي وحده فإن أعمالاً كالتمثيل والغناء الجوقي تستلزم بناء تعاونياً غير مادي، وهي تروق كثيرين من الأطفال والأحداث وينبغي تشجيعها (لا فرضها). ومن المستطاع حتى في الأمور الذهنية البحتة أن يكون للإنسان ميل إلى البناء أو الهدم. وتعليم الآداب القديمة يكاد كله يقوم على النقد، فيه يتعلم الصبي أن يتجنب الأخطاء. وأن يحتقر من يقعون فيها، وهذا من شأنه أن يوجد نوعاً من الحرص على الصواب يحل فيه احترام رأي الثقات محل الابتكار، فاللاتينية الصحيحة قد حددت وانتهى الأمر، فهي لغة فرجيل وشيشرون. أما العلم الصحيح ففي تغير مستمر، وللشاب القدير أن يتطلع إلى المساهمة في هذا التغير، فوجهة النظر التي توجدها التربية العلمية أقرب أن تكون إلى البناء



أميَل من تلك التي توجدها دراسة اللغات الميتة. فحيثما كان تجنب الخطأ هو رأس ما يرمي إليه في التربية مالت إلى إيجاد طراز من العقلية لا يجري فيه دم، لذلك ينبغي أن نضع أمام جميع القديرين والقديرات من الفتيان والفتيات أن يتطلعوا إلى استخدام معارفهم في عمل فيه بعض المغامرة. وما أكثر ما ينظر إلى التربية العالية كأنما وظيفتها منح ما يشبه السلوك الحسن، أي منح مجرد عرف سلبي نتجنب به أخطاء السلوك. ففي مثل هذه التربية تنسى ملكة البناء، ويكون الطراز الذي تخرجه من الناس في العادة، كما قد ينتظر، طراز يحرص على السفاسف غير مغامر ولا كريم. وكل هذا يتجنب إذا جعل العمل الإيجابي هدف التربية.

وينبغي في أواخر سنوات التربية أن تنبه ملكة البناء الاجتماعي، وأقصد بذلك أن الذين فيهم كفاية من ذكاء ينبغي أن يشجعوا على استخدام خيالهم في استنباط أساليب أجدى وأنفع في استغلال القوى الاجتماعية الموجودة بالفعل أو في خلق قوى جديدة. إن الناس يقرؤون جمهورية أفلاطون لكنهم لا يصلون بينها وبين السياسة الجارية بصورة ما. ولما قلت أن الحكومة الروسية في سنة 1920 كان لها مُثل عليا تكاد تكون عين مُثل جمهورية أفلاطون دهش الأفلاطونيون والبلاشفة معاً وامتعضوا. وصور النظام الاجتماعي يمكن أن تضرب لها أمثال كثيرة أكثرها شيوعاً القالب والآلة والشجرة، فالأول يمثل التصورات الجامدة للمجتمع كتلك التي كانت في اسبارطة والصين القديمة، والتي تقتضي أن تصب الطبيعة البشرية في قالب معد لتجمد على شكل مرسوم من قبل. فالرجل الذي يطغى على نظرته هذا التشبيه تكون له نظرة سياسية من نوع معين جامد لا يلين، وصارم لا يعفو. والرجل الذي يشبه المجتمع بالآلة أقرب إلى العصر



الحديث، إليه ينتسب كل من رجل الصناعة ورجل الشيوعية، فكلاهما لا تعنيه الطبيعة البشرية، وأغراض الحياة عندهما بسيطة تتلخص عادة في زيادة الإنتاج إلى أقصى حد، وتحقيق هذه الأغراض البسيطة هو المقصود عندهما من التنظيم الاجتماعي، والعقبة في سبيلهما أن الآدميين كما هم لا يرغبون في تلك الأغراض، ويصرون على صنوف شتى من أشياء فوضى لا قيمة لها في نظر العقل المنظم المرتب. وهذا يحمل المنظم على الرجوع إلى القالب ليخرج آدميين يرغبون فيما يراه هو حسناً. وهذا بدوره يؤدي إلى الثورة.

والرجل الذي يشبه النظام الاجتماعي بشجرة ستختلف نظرته السياسية عن هذا. إن الآلة الرديئة يمكن استهلاكها والاستعاضة عنها بأخرى، لكن الشجرة إذا قطعت لا يمكن لشجرة جديدة أن تبلغ مثل قوتها وحجمها إلا بعد مضي زمن طويل. ثم إن الآلة أو القالب هما ما يختارهما صانعهما، أما الشجرة فلها طبيعتها الخاصة ولا سبيل إلى تغيير نوعها، وكل ما يمكن هو أن تجعل منها فقط مثلاً أحسن أو مثلاً أسوأ. والملكة البنائية حين تطبق على الأشياء الحية تختلف تماماً عنها حين تطبق على الآلات. فعملها في الأشياء الحية أكثر تواضعاً ويحتاج إلى نوع من العطف. لهذا ينبغي حين ننميها في الصغار أن نمهد لهم فرص التدريب عليها في النباتات والحيوانات، لا في قوالب اللبن والآلات فحسب. إن علم الطبيعة قد سيطر على الفكر منذ أيام نيوتن، وعلى الأعمال منذ الثورة الصناعية، وهذا قد جر معه تصوراً للمجتمع أقرب إلى الآلية. وجاء التطور الذي قال به علم الحياة بمجموعة جديدة من الأفكار أظهرها الانتخاب الطبيعي، وهو ما ينبغي أن نرمي إلى تخليص الشؤون البشرية منه عن طريق التربية وعلم إصلاح النسل وضبطه. فتصور المجتمع كشجرة أفضل من تصوره



كقالب أو آلة، لكن لا يزال فيه نقص، وعلينا لسد النقص أن نتطلع إلى علم النفس. وملكة البناء المعتمدة على علم النفس نوع جديد لم يفهمه الناس إلا قليلاً، وهو ضروري لتكوين نظرية صحيحة للتربية والسياسة وكل أمر إنساني بحت. وينبغي أن تكون له السيطرة على أخيلة أهل الوطن الواحد إذا أُريد ألا تضللهم التشبيهات الكاذبة. ويوجس بعض الناس خيفة من ملكة البناء في الشؤون الإنسانية لأنهم يخشون أن تكون آلية حتماً، ومن ثم يؤمنون بالفوضى و(بالعودة إلى الطبيعة). وفي هذا الكتاب أحاول أن أبيِّن بالأمثلة المحسوسة كيف أن البناء النفساني يختلف عن بناء الآلة. والجانب الخيالي منه ينبغي أن يجعله التعليم العالي مألوفاً للجميع، فلو كان كذلك لزال من السياسة فيما أعتقد ما فيها من ضيق الفكر والحدة والنزوع إلى الهدم، فتصبح مطاوعة علمية حقاً، ويصبح هدفها تنشئة رجال ونساء أمجاد.



حبّ النّفسِ والحيازة

سأتناول الآن مسألة شبيهة بمسألة الخوف من حيث أننا نتصدى فيها لدافع قوي بعضه غريزي وأكثره غير مستحب. وفي مثل هذه الحالات جميعها ينبغي أن نحذر فلا نقاوم طبيعة الطفل. أن من العبث أن نغمض العين عن طبيعتها أو نتمنى لو أنها خالفت ما هي عليه، بل يجب أن نتقبل المادة الخام الموجودة، فلا نحاول معالجتها بأساليب لا تنطبق إلا على مادة تخالفها.

إن حب النفس ليس مدركاً محدوداً في علم الأخلاق، فكلما زدناه تحليلاً ازداد غموضاً، لكنه محدد تماماً كما يبدو في المحضن، وعنه تنشأ مشكلات لا بد من مغالبتها. إن أكبر طفلين إذا ترك وشأنه يغتصب لعب أصغرهما ويطالب بأكثر من نصيبه من عناية الكبار ويسعى على العموم وراء رغباته غير حافل بابتئاس الأصغر. فالنفس البشرية كالغاز يتمدد على الدوام ما لم يكفه ضغط خارجي. وهدف التربية من هذه الناحية أن تجعل الضغط الخارجي هو العادات والأفكار والميول العاطفية في عقل الطفل نفسه، لا الضرب واللكم والعقاب. والفكرة اللازمة في هذا الباب هي العدل لا تضحية النفس. إن كل إنسان له حق حيز معين في هذه الدنيا، وينبغي ألا يشعره أحد بأنه شرير إذا قام يطالب بما هو حق له. والناس حين يعلمون تضحية النفس يعلمونها فيما يبدو لا على أنهم سيعلمون بها تماماً، ولكن على رجاء أنهم سيأخذون منها بالقدر القريب من الصواب. لكن الواقع أن الناس إما أن يخفقوا في تعليم هذا الدرس، وإما أن يشعروا أنهم آثمون حين



يطالبون بالعدل المجرد، وإما أن يصلوا في تضحية النفس إلى حد غير معقول، وعندئذ لا تخلو نفوسهم من حقد على الذين آثروهم على أنفسهم، وأكبر الظن أنهم يسمحون لحب النفس أن يرتد إليهم متنكراً في صورة المطالبة بالشكر. وعلى كل حال فتضحية النفس لا يمكن أن تكون مذهباً صحيحاً لأنها غير قابلة للتعميم. ومن المكروه البغيض أن تعلم الباطل كوسيلة إلى الفضيلة لأنه إذا انكشف الباطل تلاشت الفضيلة، أما العدل فعلى عكس ذلك يمكن تعميمه، وإذاً فالعدل هو المعنى الذي ينبغي أن نحاول أن نبثه في أفكار الطفل وعاداته.

ومن الصعب إن لم يكن من المستحيل تعليم العدل لطفل منفرد عن أقرانه. إن حقوق الكبار من الناس ورغباتهم تختلف عن نظائرها في الأطفال إلى حد أنها لا تجد في خيالاتهم أدنى استجابة، ولا يكاد يوجد تنافس مباشر بين الكبار والأطفال في سرور من باب واحد. ولما كان الكبار في مركز يمكنهم من فرض الطاعة لأوامرهم لم يكن بد من أن يكونوا هم القضاة في قضيتهم، فلا يحدثون في الطفل الأثر الذي تحدثه محكمة محايدة. إن في وسعهم بالطبع أن يصدروا تعليمات توصي بهذا النوع من السلوك المناسب أو ذاك، مثل ألا يقطعوا على أمهم عدها قطع الغسيل، وألا يرفعوا أصواتهم حين يكون والدهم مشغولاً، وألا يقحموا مسائلهم الخاصة عند وجود زوار. لكن هذه مطالب لا تفسير لها عند الطفل. صحيح أن الطفل يخضع لها عن طيب خاطر إذا كان يلقى عطفاً فيما عداها، لكنها لا تقع من نفسه موقع القبول عنده.

ومن الصواب حمل الطفل على إطاعة مثل هذه القواعد، لأن من الواجب ألا نسمح له بأن يطغى، ولأن من الواجب أن يفهم أن الناس لهم مشاغل يهمهم التفرغ لها وإن بدت له غريبة. لكن مثل



هذه الطرق لا تؤدي إلى أكثر من السلوك الحسن في الظاهر. أما التربية الصحيحة على العدل فلا تتأتى إلا حيث يوجد مع الطفل أطفال غيره، وهذا واحد من أسباب عديدة يتحتم من أجلها ألا يترك الطفل فريداً مدة طويلة. وعلى الوالدين اللذين قضى سوء الحظ ألا يكون لهما سوى طفل واحد أن يبذلا كل ما في وسعهما ليظفرا له بأصحاب ولو استدعى ذلك إبعاده عن البيت فترات كبيرة إذا لم تتيسر وسيلة أخرى. إن الطفل المنفرد ينشأ مكبوتاً أو محباً لنفسه، وربما كأنهما معاً بالدور. إنَّ الطفل الوحيد المؤدب يرثى له، وغير المؤدب يكون بلاء ونصباً، وهذا الأمر أدعى للتعب والاهتمام في هذه الأيام التي صغرت فيها الأسر عنها في الأيام التي قبلها. وهو من أسباب الدعوة إلى مدارس الحضانة، تلك التي سأقول عنها أكثر من هذا في فصل قادم. لكني سأفترض الآن أن الأسرة تحوي طفلين على الأقل غير مختلفين كثيراً في السن حتى تكون أذواقهما واحدة إلى حد كبير. وحين تنافس الأطفال في مسرة لا يتسنى لهم الاستمتاع بها إلا على التناوب، مثل ركوب عربة يد، فسنجد أنهم سرعان ما يفهمون العدل. نعم إن كلاً منهم ينزع إلى أن يستأثر بالمسرة دون الباقين، لكن من المدهش سرعة تغلبهم على هذه النزعة حين يقضي الكبار بينهم بأن لكل واحد منهم دوراً في الاستمتاع. إني لا أعتقد أن الإحساس بالعدل طبعي، لكن ما رأيت من سرعة إمكان إيجاده فيهم يحملني على العجب. طبعاً لا بد أن يكون عدلاً حقيقياً وألا يكون هناك تمييز خفي لطفل على طفل. فإذا كنت أشغف ببعض الأطفال منك ببعض وجب أن تكون على حذر من أن تجعل لعواطفك أثراً في قسمتك المسرات بينهم. ومن المسلم به طبعاً أن اللعب يجب أن يتساوى للجميع.



ومن العبث أن تحاول أن تلقي رغبة الأطفال في العدل بأي نوع من التدريب الخلقي، لا تعط أكثر مما يقتضيه العدل لكن لا تنتظر من الطفل أن يقنع بما دونه. وفي كتاب أسرة فيرتشايلد فصل عن (آثام القلب المستترة) يوضح الطرق التي يجب تجنبها. لوسي ترى نفسها أنها أحسنت السلوك، فتقول لها أمها أنها وإن كان سلوكها حسناً فإن أفكارها خاطئة، وتروي لها مستشهدة (أن القلب خداع قبل كل شيء وأنه جد شرير) ـ (أرميا 9.17). ثم تعطي السيدة فيرتشايلد لوسي دفتراً صغيراً لتدون فيه الأشياء (الجد الشريرة) التي في قلبها حين تكون طيبة المسلك في الظاهر. وفي الفطور يعطي والداها لأختها شريطة ولأخيها كرزاً ولا يعطيانها شيئاً، فتكتب في دفترها أنها في تلك اللحظة خطر لها خاطر شرير جداً وهو أن والديها يحبان أختها وأخاها أكثر مما يحبانها. وقد علموها فاعتقدت أنه ينبغي عليها أن تغالب هذا الخاطر بقوة الخلق، لكن هذه الطريقة لا ينتج عنها سوى دفن هذا الخاطر في زوايا نفسها ليحدث في السنوات الآتية آثاراً غريبة ملتوية. وكان المسلك الواجب بالنسبة لها أن تعبر عن شعورها، وبالنسبة لوالديها أن يزيلا ما علق بنفسها إما بإعطائها أيضاً هدية أو بإفهامها أنه يجب عليها الانتظار إلى مرة قادمة، إذ ليس هناك هدية حاضرة يهديانها إليها. إن الصدق والصراحة يبددان الصعاب، لكن محاولة التأديب عن طريق الكبت إنما تزيد في وطأتها.

ويتصل بالعدل اتصالاً وثيقاً حاسة الملكية، وهي أمر صعب يحتاج في معالجته إلى لباقة تتكيف حسب الظروف، لا إلى أية مجموعة من القواعد الجامدة. وهناك في الواقع اعتبارات متضاربة يصعب معها اتباع خطة واضحة. فحب التملك ينتج من جهة شروطاً كثيرة مروعة في مستقبل السنين، إذ الخوف من فقدان ما باليد من



ممتلكات مادية قيمة هو مصدر رئيسي للقسوة السياسية والاقتصادية. فمن المستحب أن يجد الرجال والنساء سعادتهم قدر الإمكان في سبيل ألا تخضع للملكية الخاصة، أي في أوجه للنشاط إنشائية لا دفاعية. لهذا السبب ليس من الحكمة أن نزرع في الأطفال حاسة الملكية ما وجدنا عنها مندوحة، لكن هناك حججاً قوية لدى الجانب الآخر من الخطر إغفالها قبل أن نشرع في العمل بهذا الرأي. وأول هذه الحجج أن حاسة الملكية قوية جداً في الأطفال، وأنها تظهر بمجرد استطاعتهم القبض على الأشياء التي يرونها (توافق اليد والعين) فما يمسكونه يشعرون أنه ملكهم، وإذا أخذ منهم ثارت ثائرتهم. والطفل الذي لا يملك لعباً خاصة به يلتقط من الأرض عصياً أو قطع الآجر، أو أي أشياء تافهة يعثر عليها فيحفظها ويكنزها لنفسه هو وحده. فالرغبة في التملك متأصلة في النفوس تأصلاً من الخطر مقاومته. زد على ذلك أن الملكية تحمل على العناية، وتكف عن نزعة الهدم. وأنفع ما تكون الملكية إذا كانت لشيء صنعه الطفل بنفسه، فإذا نحن أبيناها عليه، عطلنا وصددنا نزعاته البنائية.

وتضارب الحجج هكذا يحول دون اتخاذ سياسة محددة، ويضطرنا أن نسترشد إلى حد كبير بالظروف وبطبيعة الطفل. على أننا نستطيع أن نقول بضع كلمات على سبيل التوفيق العملي بين هذه الأضداد.

ينبغي أن يكون من بين اللعب ما هو خاص وما هو مشاع. فالحصان الهزاز مثلاً يكون بطبيعة الحال مشاعاً دائماً، وهذا يوحي بقاعدة: إذا كانت اللعب مما يمكن أن يستمتع به الجميع على السواء، ولكن على التناوب فقط، وجب أن تكون مشاعة إن لم يمكن تعددها لكبرها أو لغلائها. وعلى عكس ذلك اللعب التي تناسب طفلاً



أكثر من طفل (بسبب اختلاف السن مثلاً) فهذه أولى بها الطفل الذي هي أمتع له وأسرّ، وإذا كانت اللعبة تحتاج في اللعب بها لعناية تعلمها أكبر طفلين، فمن العدل ألا يسمح لأصغرهما بإمساكها وإفسادها، لكن ينبغي أن يعوض عنها بتمليكه لعبة تناسب عمره. وبعد سن الثانية ينبغي إذا تسبب الطفل في كسر لعبة بإهماله ألا نسارع إلى إعطائه بدلاً منها، فمن المصلحة أن يشعر الطفل بالخسارة زمناً ما. ولا تدع الطفل يرفض دائماً أن يلعب غيره بلعبه الخاصة، فكلما كان الذي عنده منها أكثر مما يستطيع استعماله فعلاً وجب ألا يسمح له بالاحتجاج عندما يلعب طفل آخر ببعض ما ليس يستعمله منها، اللهم إلا إذا كانت اللعب مما يحمل أن يكسرها الطفل الآخر، أو كان هو قد ركب منها تركيبة هي موضع زهوه. فإلى أن ينسى الطفل ما ركبه ينبغي أن يظل ما ابتناه قائماً إن أمكن مكافأة له على مجهوده. وفيما عدا ذلك لا تسمح للطفل أن يصير من لعبه كالكلب في المذود، بل يجب ألا يسمح له قط بأن يحول دون سرور طفل آخر من غير داع. وليس من العسير أن نعلم الطفل قدراً صالحاً من أدب المعاملة في مثل هذه الأحوال، وهذا القدر من تأديبه يستأهل ما يتطلبه من حزم. لا تسمح لطفل أن يخطف من طفل آخر شيئاً ولو كان الشيء له، وإذا قسا أكبر طفلين على الآخر فأظهر نحو الكبير مثل قسوته على الصغير، وفسر له في الحال سبب ذلك. وبمثل هذه الوسائل لا يصعب أن نؤسس في الأطفال ذلك القدر من التعاطف اللازم لمنع عواصف الغضب الدائم وذرف الدموع. وقد يلزم من حين لآخر استخدام شيء من الشدة ولو بلغت مبلغ العقوبة الخفيفة، لكن يجب ألا يسمح بأية حال أن يعتاد الطفل الطغيان على من هو أضعف منه من الأطفال.



ومع السماح للطفل بعدد معين من أشياء محببة إليه يمتلكها، يحسن تشجيع عادة اللعب بألاعيب مثل اللبن يكون للطفل وحده الحق المطلق فيها أثناء استعمالها. فجهاز منتسوري مشاع للأطفال جميعهم، لكن ما دام أحدهم يستخدم قطعة منه فليس لغيره من الأطفال أن يتدخل فيها، وهذا ينمي حاسة الاحتكار المؤقت المبني على العمل. ومثل هذه الحاسة لا تتعارض مع أي شيء مرغوب فيه في المستقبل. وهذه الطريقة لا تكاد تصلح للأطفال الصغار جداً لأنهم لم يبلغوا بعد المبلغ الكافي من حب البناء، لكن كلما ازدادت مهارتهم ازداد إمكان ترغيبهم في عملية البناء. وما داموا يعرفون أن في استطاعتهم الحصول على مادة البناء كلما أرادوا، فلن يهتموا كثيراً بحصول غيرهم أيضاً عليها. ونفورهم من المشاركة في أول الأمر سيزول سريعاً بالتعود، ومع ذلك فينبغي في رأيي أن يسمح للطفل باقتناء الكتب عندما يصل إلى السن المناسبة، لأن هذا يزيد في حبه لها، وبذلك يحفزه إلى المطالعة. وينبغي أن تكون الكتب التي يمتلكها كتباً جيدة بقدر الإمكان، لا من سقط الكتب، فإذا رغب الأطفال في السقط وجب أن يكون ملكاً مشاعاً.

إن المبادئ الإجمالية المتضمنة فيما سبق هي: أولاً ـ لا تجعل الطفل يشعر أنه محروم لعدم كفاية ما يمتلك وإلا جعلت منه بخيلاً. وثانياً ـ اسمح للطفل بالملكية الخاصة إذا نبه ذلك منه نشاطاً مستحباً، وبخاصة إذا علمه تناول الأشياء بعناية، وفيما وراء ذلك حوِّل اهتمامه ما استطعت إلى المسرات التي لا تستلزم ملكية خاصة. وحتى حين يكون للطفل ملكية خاصة لا تسمح له بأن يكون دنيئاً أو بخيلاً حين يرغب غيره من الأطفال أن يأخذوا بحظ من اللعب



بأشيائه. ولتذكر أن الغرض من هذا هو أن تغري الطفل بالإعارة عن رغبة واختيار، ولن تكون حققت هذا الغرض ما دمت تحتاج فيه إلى استخدام سلطتك. والطفل السعيد يسهل تحريكه إلى الكرم، أما إذا كان محروماً من المسرات فسيعض طبعاً بالنواجذ على ما تيسر له منها. إن الأطفال لا يتعلمون الفضيلة عن طريق تحمل الآلام، ولكن عن طريق السعادة والصحة.



- 8 -

الصِّدق

من مهام أهداف التربية الخلقية تكوين عادة الصدق، ولا أقصد الصدق في الكلام وحده، ولكن في الفكر أيضاً، بل يبدو لي أن ثانيهما أهمهما. إني أفضل من يكذب وهو يشعر أنه يكذب على من يخدع نفسه أولاً من حيث لا يشعر ثم يتوهم أنه فاضل وصادق. والواقع أن الشخص الصادق في تفكيره لا يمكن أن يعتقد أن من الخطأ دائماً أن يقول ما ليس بحق. إن الذين يرون أن الكذبة إثم دائماً يضطرون إلى تكميل هذا الرأي بقدر كبير من السفسطة ومن التمرن على الإبهام في القول يخدعون به الناس من غير أن يعترفوا لأنفسهم بأنهم يكذبون. ومع ذلك فإني أرى أن الظروف التي تسوغ الكذب قليلة - أقل كثيراً مما تدل عليه فعال ذوي العقول الراجحة. والكثرة الكاثرة من الظروف التي تسوغ الكذب ظروف تطغى فيها القوة أو يكون الناس فيها مشغولين ببعض الأعمال الضارة كالحرب، ولذا فإن من شأنها في المجتمع الصالح أن تكون أندر حتى مما هي عليه الآن.

والعمل بغير الصدق يرجع في الكثير الغالب إلى الخوف. فالطفل المنشأ في غير خوف يكون صادقاً. وللطفل المعامل بحكمة عينان فيهما الصراحة، وسجية ليس فيها خوف حتى مع الغرباء، في حين يكون الطفل المنهور المقهور في فزع دائم من الاستهداف للتوبيخ، يخشى كلما اتبع سليقته أن يكون قد خالف بعض القواعد. وليس يخطر للطفل الصغير في أول الأمر أن الكذب ممكن. وإمكان الكذب يكون بالنسبة له اكتشافاً يرجع إلى ما يشاهده من الكبار، ويستحثه إليه



الفزع. فالطفل يكتشف أن الكبار يكذبون عليه، وإن من الخطر عليه أن يخبرهم الصدق، وبتأثير هذه الظروف يأخذ في الكذب. تجنب هذه البواعث فلا يخطر الكذب للطفل على بال.

لكن لا بد من حذر في الحكم على الأطفال هل هم صادقون، ذلك أن ذاكرات الأطفال كثيراً ما تخطئ، وهم في الغالب لا يعرفون جواب سؤال حين يظن الكبار أنهم يعرفونه، وحاسة تقدير الزمن عندهم مضطربة مبهمة فلن يستطيع الطفل الذي دون الرابعة أن يميز بين أمس وبين أسبوع مضى، أو بين أمس وست ساعات خلت، وهم يميلون عندما يجهلون جواب سؤال إلى أن يجيبوا بنعم أو بلا حسبما توحي به نبرات صوتك. ثم أنهم كثيراً ما يتكلمون بلسان شخصية تمثيلية يتخيلونها في أنفسهم، وليس يلتبس عليك هذا عندما ينبئونك جادين أن في الحديقة الخلفية أسداً، لكن ما أسهل أن يحسب الإنسان لعبهم جداً في كثير من الحالات. لهذه الأسباب كلها يغلب أن تكون أقوال الطفل الصغير غير صحيحة في ذاتها، لكن من غير أدنى قصد منه إلى الخداع، بل أن الأطفال ينزعون في أول الأمر إلى اعتبار الكبار ملمين بكل شيء، وأنهم إذا لا يمكن أن يخدعوا. ويسألني ابني (وسنه 3/4 سنة) أن أقص عليه (من باب الحكاية) ما حدث له في ظرف معين يهمه لم أكن حاضره، وعبثاً أحاول إقناعه بأنني لا أعرف ما حدث. إن الطفل يرى الكبار يحيطون بكثير من الأشياء بطرق لا يفهمها فلا يستطيع أن يضع حداً لمقدرتهم. وفي عيد الفصح الماضي أعطيتُ ابني عدداً من بيض عيد الفصح المصنوع من الشوكولاته فأخبرناه أنه سيمرض إذا أكل منها أكثر مما ينبغي ثم تركناه وشأنه، فأكل أكثر من اللازم ومرض، وبمجرد أن مرت أزمة المرض جاءني يتهلل وجهه ويقول بصوت فيه رنة الفوز: (لقد مرضت يا أبت



ـ أبي أخبرني أني أمرض إن فعلت). وقد أدهشني ما بدا عليه من سرور بتحقق قانون علمي طبقته. ومن ذلك الحين كان من المستطاع أن نأمنه على الشوكولاته على الرغم من ندرة حصوله عليها، وفوق هذا فهو يثق بكل شيء نقوله له عن الصالح من الطعام وغير الصالح، ولم نجنح في بلوغ هذه النتيجة إلى وعظ أو عقاب أو تخويف، ولكن احتجنا في المراحل قبل ذلك إلى صبر وحزم. وهو الآن مشرف على السن التي فيها يسرق الأولاد الحلوى عادة ويكذبون إذا سئلوا عنها، واعتقد أنه سرق أحياناً، ولكنني سأندهش إنْ كذب. وإذا كذب طفل بالفعل فإن على الوالدين أن يرجعا باللائمة على نفسيهما لا عليه، وعليهما أن يعالجا الأمر بإزالة أسبابه، وبأن يبينا له في هدوء وتعقل لماذا كان عدم الكذب خيراً، وعليهما أن يتجنبا علاج الأمر بالعقاب فإن ذلك إنما يزيد في الخوف أي في الباعث على الكذب.

وبالطبع لا مناص مطلقاً من توخي الكبار الصدق الدقيق مع الأطفال إذا أريد ألا يتعلموا الكذب. فالوالدان يفقدان بطبيعة الحال كل سلطان أدبي على أطفالهما إذا كانا يعلمانهم أن الكذب إثم، بينما يعرف الأطفال على الرغم من ذلك أنهما يكذبان. وفكرة التحدث إلى الأطفال بالصدق جديدة كل الجدة، فما كان أحد ليأخذ بها قبل جيلنا هذا، فقد كان من دأب الوالدين أن يصوروا أنفسهم أطهاراً معصومين من الأهواء الشديدة، يسيرهم على الدوام العقل والمنطق، وإذا أنبوا الأطفال أنبوهم عن أسف لا عن غضب، ومهما وبخوا لم يحنقوا، ولكن يكلمون الأطفال لمصلحتهم. ولم يكن الآباء يدركون أن للأطفال بصيرة صافية إلى حد مدهش، فهم وإن لم يفقهوا الأسباب الداعية إلى التهويش والاحتيال، يحتقرونه في صراحة وبساطة. فبواعث الغيرة والحسد التي لا تشعر بها أنت، تتجلى لطفلك، فتجعله يضرب صفحاً



عن كل ما تنمقه له من حديث أخلاقي عن خبث أولئك الذين كانوا موضع تلك الغيرة وذلك الحسد. لا تدَّع أبداً أنك معصوم من الخطأ ومن زلات البشر، فإن الطفل لن يصدقك، وإن صدقك فلن يزداد بذلك حباً لك. إني لأذكر الآن بوضوح كيف نفذ بصري وأنا في أوائل عمري إلى النفاق والتهويش اللذين كانا يحيطان بي في العهد الفكتوري، وكيف أقسمت إذا قدر وكان لي أطفال ألا أكرر الأخطاء التي ارتكبت معي. وهأنذا أبر بالقسم ما استطعت.

ونوع آخر من الكذب سيئ جداً للنشء: أن تهدد بعقوبات ليس في نيتك توقيعها. وقد صاغ الدكتور بلارد هذا المبدأ في عبارة قوية في كتابه الممتع عن (المدرسة المتغيرة)[1] إذ يقول في ص112: (لا تهدد، لكن إذا هددت فلا تدع شيئاً يحول دون تنفيذ ما هددت به. إذ قلت لصبي: «افعل ذلك مرة أخرى وأنا أضربك» وفعله مرة أخرى، تحتم عليك عندها أن تضربه، فإن لم تفعل ذهب كل احترام لك عنده). والعقوبات التي يهدد بها المربيات وجهلة الآباء والأمهات صغار الأطفال أقل تطرفاً من هذا، ولكن تدخل في القاعدة نفسها. تجنب الإصرار إلا لسبب قوي، لكن إذا بدأت تصر بالفعل فامض فيه مهما أحسست بالندم على بدئك المعركة. وإذا أردت أن تهدد بعقوبة فلتكن عقوبة أنت مستعد لتوقيعها. وإياك أن تتكل على البخت في ستر تهويشك أن ينفضح. ومن عجب أن هذه القاعدة يصعب إفهامها لغير المتعلمين من الناس. ومن أبغض ما يفعلونه التهديد بشيء يرعب كتسليم الطفل إلى الشرطة ليحبسه، أو إلى العفريت ليذهب به، فمثل هذا يحدث في أول الأمر فزعاً عصبياً خطراً ثم شكاً تاماً في الأقوال

---

(1) هودير وستوغتون 1925.



والتهديدات التي يتفوه بها الكبار جميعها. وإذا كنت لا تصر على شيء إلا أمضيته، فسرعان ما يتعلم الطفل أن المقاومة عبث في مثل تلك الظروف، ويطيع الكلمة منك من غير متعبة، لكن من الضروري لنجاح هذه الطريقة، ألا تصر إلا إذا كانت لديك أسباب قوية تدعو إلى الإصرار.

ونوع آخر من الخداع غير المستحب معاملة الجماد كأنه حي، فقد يحدث أحياناً أن بعض المربيات إذا رأين الطفل قد آذى نفسه بالاصطدام بكرسي أو منضدة، أن يعلمنه ضرب هذا الجماد ومخاطبته بقول: (كرسي وحش) و(منضدة وحشة)، وهذا يحرم الطفل من مصدر للتأديب الطبيعي مفيد، فلو ترك الطفل وشأنه لأدرك بسرعة أن الجمادات لا يجدي في تناولها إلا المهارة لا الغضب ولا الملق، فيحفزه هذا إلى كسب المهارة ويعينه على إدراك حدود مقدرة الإنسان الشخصية.

يسأل الأطفال غير المكبوتين أسئلة لا حصر لها، بعضها مهم وبعضها غير مهم. وكثيراً ما تكون هذه الأسئلة مملة وأحياناً مربكة، لكن عليك أن تجيب عنها جميعاً بالصدق ما استطعت. إذا سألك الطفل سؤالاً يتصل بالدين فقل ما تعتقده بالضبط، ولو ناقضت غيرك من الكبار. وإذا سألك عن الموت فأجبه، وإذا سألك أسئلة يقصد منها التدليل على أنك شرير أو أحمق فأجبه، وإذا سألك عن الحرب أو عن عقوبة الإعدام فأجبه. لا تدفعه عنك بقولك: (إنك لا تستطيع الآن فهم ذلك) إلا في الشؤون العلمية الصعبة مثل كيف يصنع النور الكهربائي، وحتى في مثل هذا بيِّن له أن الجواب مسرة مدخرة له إلى أن يتعلم أكثر مما يعرفه الآن، وأخبره بأكثر قليلاً مما يستطيع فهمه لا بأقل. فإن الجزء الذي يعجز عن فهمه سينبه فيه الاستطلاع والطموح الذهني.



إن الذين يصدقون الطفل دائماً يجنون ثمرة ذلك زيادة ثقة فيهم، فعند الطفل نزعة طبيعية أن يصدق ما تقوله لـه إلا إذا تعـارض مـع رغبـة قويـة عنده، كما في حالة بيض عيد الفصح الـتي ذكرتهـا لـك، فمـتى جـرب الطفل صدق ملاحظاتك ولو في مثل تلك المسائل، استطعت بـسهولة أن تفوز باعتقاده ما تقول من غير حاجة إلى توكيد. لكنك إذا اعتدت تهديـده بعواقب لا تتحقق فلن تجد بداً من أن تزداد معه إصراراً وله إرعاباً، ثم في النهاية لا توجد فيه إلا شكاً وقلقاً. استأذنني ابـني ذات يـوم أن يلعـب في جدول ماء فقلت له لا تفعل لأني أظـن أن فيـه بعـض زجـاج قـد يجـرح قدميك، كانت رغبته شديدة فتشكك في أمر الزجاج، لكنه اقتنـع وسـكن بعد أن وجدت قطعة وأريته حرفها الحاد. ولو أنني كنـت اخترعـت فكـرة الزجاج لأمنعه بها لفقدت ثقته، ولو أنني لم أجد شيئاً منها لكـان علـيّ أن آذن له بالنزول إلى الماء. وقد كان من نتائج تجارب متكررة من هذا النـوع أن انقطع تقريباً عن التشكك فيما أبديه له من أسباب.

إننا نحيا في دنيا خداع ورياء، وإذا نشأ الطفل خالياً منهما فإنـه يحتقـر الكثير مما تواضع الناس على احترامه، وهذا مما يؤسف له، لأن الاحتقار عاطفة سيئة، ولا أرى أن أنبه الطفل إلى مثل تلـك الأمـور، وإن كنـت لا أتحرج كلما اتجه إليها من أن أرضي حب الاطلاع عنده والصدق عقبة في سبيل صاحبه في مجتمع يسوده النفاق، لكن هذه العقبة يرجحها ويفوقهـا فوائد عدم التهيب الذي بدونه لا يتأتى للإنسان أن يكون صادقاً. إننا نحب لأبنائنا أن يكونوا مستقيمين صرحاء يحترمون أنفسهم، وإني شخصياً أؤثر أن يخفق أولادي لاتـصافهم بهـذه الـصفات علـى أن ينجحـوا بأسـاليب العبيد. فالآدمي الماجد لا بد له من قـدر مـن العـزة الذاتيـة والاسـتقامة، وحيثما وجد هذا استحال الكذب، إلا عندما يمليه وازع خير. وإني لأؤثر أن يتصف أطفالي بالصدق في تفكيرهم وفي أقوالهم ولو جر ذلك علـيهم سوء الحظ في الدنيا، لأن الأمر هنا أهم من الغنى والجاه.



- 9 -

العِقاب

كان عقاب الأطفال والأولاد والبنات في العصور الخالية وإلى عهد قريب جداً معتبراً أمراً عادياً، وكان الإجماع منعقداً على أنه لا غنى عنه في التربية. وقد عرفنا من فصل سابق رأي الدكتور أرنولد في الضرب، وكانت آراؤه هذه رحيمة جداً في أيامه. وروسو معروف بنظرية ترك الأمور للطبيعة، ومع ذلك فهو في أميل يدافع من آن لآخر عن عقوبات فيها شدة وصرامة الصورة التقليدية، ومنذ مئات السنين كانت النظرة المألوفة خارجة من واحدة من القصص التحذيرية: بنت صغيرة تجلب الضوضاء لأنهم ألبسوها وشاحها الأبيض بينما كانت تريد وشاحها القرنفلي.

بابا، في غرفة الجلوس اسمع

يأتي ضوضاء وشغب

في لحظة ذهب إلى كارولين

لضربها، هناك دون ريب

وكان المستر فيرتشايلد إذا وجد أطفاله يتشاجرون ضربهم بالعصا، وكما يقال في الشعر (دع الكلاب تفرح لنباحها وألمها) كان يسوقهم بعد ذلك لرؤية جثة معلقة بسلاسل من مشنقة، وكان من بينهم ولد صغير ارتاع من خشخشة السلاسل في الريح وتضرع إليهم أن يذهبوا به إلى البيت، لكن المستر فيرتشايلد أجبره على النظر زمناً طويلاً



قائلاً: إنّ هذا المنظر يوضح مصير أولئك الذين تنوي قلوبهم على الكراهية، وكان ينوي أن يجعل من الطفل قسيساً فكأنه أراد أن يعلمه كيف يصور الأهوال التي تنتظر من حقت عليهم اللعنة تصوير من شاهدها ومارسها.

أما في أيامنا هذه فندر أن تجد من الناس من يدافع عن مثل تلك الأساليب حتى «تنسي»، لكن هناك خلافاً مذكوراً بين الناس فيما ينبغي أن يحل محل تلك الأساليب، فبعض الناس لا يزال يدافع عن قدر مذكور من العقوبات بينما يرى غيرهم أن في الإمكان الاستغناء عنها بتاتاً، وبين هذين الطرفين مجال لألوان كثيرة من الرأي.

إني شخصياً أعتقد أن للعقاب مكاناً معيناً ثانوياً جداً في التربية، لكنني أشك في مدى الحاجة إلى الشدة فيه، وإني أعد من العقوبات الحدة أو الإغلاظ في القول، وأعتقد أن أقسى عقوبة يمكن أن تدعو الحاجة إليها التعبير الطبيعي عن السخط تواً، وقد حدث في أحيان قليلة كان فيها ابني خشناً مع أخته الصغيرة أن أظهرت أمه غضبها منه بصرخة انطلقت منها كان تأثيرها على الولد بالغاً. إذ انفجر باكياً، ولم يهدأ إلا بعد أن لاطفته أمه كثيراً، وكان الأثر بعدها عميقاً كما تجلى في سلوكه الحسن مع أخته. وقد لجأنا إلى عقوبات خفيفة في أحيان قليلة أصر في بعضها على طلب أشياء كنا قد منعناه إياها، وفي بعضها على التدخل في لعب أخته، وفي مثل هذه الأحوال كنا إذا أخفق التعقيل والنصح نأخذه إلى حجرة نخلفه فيها وحيداً ونترك الباب مفتوحاً ونقول: لك أن تعود إلينا متى صلحت. فكان بعد أن يقضي دقائق معدودة في بكاء شديد يجيء إلينا ويظل بعد ذلك حسن السلوك، إذ يدرك تماماً أن عودته إلينا تتضمن تعهداً منه أن يستقيم، ولم نجد إلى الآن أية حاجة تدعو إلى عقوبات أشد. وإذا كان لنا أن



نحكم مما نقرأ في كتب المؤدبين الأقدمين وجدنا الأطفال الذين تربوا بالأساليب العتيقة أكثر خروجاً وأقل امتثالاً من الأطفال الحديثين، فلو أن طفلي بلغ من سوء السلوك نصف ما بلغه أطفال أسرة فيرتشايلد لهالني الأمر حقاً، لكن العيب في ظني يرجع إلى الوالدين أكثر مما يرجع إلى الأطفال، فالوالدان المعقولان يأتيان في اعتقادي بأطفال معقولين. إن الأطفال يجب أن يحسوا من والديهم بالمحبة، لا بالواجب والمسؤولية اللذين لا يشعر أي طفل بامتنان من أجلهما ـ ولكن بالحب الصادق الذي يتبهج بالطفل وأساليبه. وكل منع للطفل وحظر عليه يجب أن يفسر له تفسيراً واضحاً صادقاً، اللهم إلا إذا استحال ذلك تماماً. ومن الخير أن نؤثر أحياناً أن يصاب الطفل برضوض أو جروح بسيطة على أن نحول بينه وبين الألعاب التي تعرضه لها، فخبرة قليلة من هذا النوع تجعل الأطفال أميل إلى تصديق أن الخطر قد يكون من الحكمة، فإذا توفرت هذه الشروط في أول الأمر فسيندر في اعتقادي أن يقترف الأطفال ما يستحق العقاب الشديد.

وعندما يتدخل الطفل بإصرار في أمال غيره من الأطفال أو يفسد عليهم مسراتهم فالعقوبة البديهية نفيه، ولا بد على أي حال من اتخاذ خطوات ما، إذ من الظلم تركه يؤذي بتدخله الأطفال الآخرين. لكن لا فائدة ترجى من جعل الطفل المعاند يشعر أنه مجرم، فأولى من ذلك وأقرب إلى المقصود أن تجعله يشعر بأنه يحرم نفسه من مسرات يتمتع بها غيره من الأطفال. وفيما يأتي وصف مدام منتسوري لطريقتها في ذلك:

«بخصوص العقوبات فقد صادفنا مراراً أطفالاً يضايقون غيرهم غير عابئين بنصائحنا، فمثل هؤلاء كان يفحصهم الطبيب في الحال إذا ما تبين أن الطفل طبيعي عزلناه في ركن من أركان الحجرة نضع له فيه



منضدة صغيرة وكرسياً صغيراً مريحاً بحيث يستطيع وهو جالس عليه أن يرى زملاءه يعملون وأمددناه باللعب والألعاب الأحب إليه، فكان هذا العزل يفلح في الغالب الكثير في تهدئة الطفل. كان الطفل من حيث يجلس يرى الجمع كله يشتغل. وكانت الطريقة التي يقوم بها رفقاؤه بأعمالهم درساً عملياً له سحر أكثر من أي كلمات يمكن لمعلم أن يقولها، وشيئاً فشيئاً كان الطفل يدرك ميزة كونه فرداً من أفراد جماعة تعمل بجد وإقبال أمام عينيه، وكان يتمنى حقيقة أن يعود فينضم إليهم ويفعل كما يفعلون. فبهذه الطريقة استطعنا أن نعيد إلى النظام الأطفال جميعهم الذين كان يبدو في أول الأمر أنهم خارجون عليه. وكان الطفل المعزول دائماً موضع عناية خاصة كما لو كان مريضاً تقريباً، وإني نفسي عندما كنت أدخل الغرفة كنت أذهب إليه مباشرة كما لو كان طفلاً صغيراً جداً، ثم أحول عنايتي إلى الآخرين مبدية اهتمامي بأشغالهم وسائلة إياهم عنها كما لو كانوا رجالاً صغاراً. ولست أدري ما كان يحدث في نفوس هؤلاء الأطفال الذين كنا نضطر هكذا إلى تأديبهم، لكن تحولهم كان دائماً تحولاً تاماً باقياً، فكانوا يظهرون فخراً وزهواً بتعلمهم كيف يعملون وكيف يسلكون، وكانوا يبدون على الدوام تعلقاً كبيراً بالمعلم أو المعلمة وبي»[1].

ونجاح هذه الطريقة قام على عدة عوامل لم تتوفر في المدارس التي من الطراز القديم. فهناك كان أولاً التخلص من الأطفال الذين يرجع سوء سلوكهم إلى نقص صحي، كان هناك كياسة وبراعة في تطبيق الطريقة، لكن النقطة الحيوية كانت في الحقيقة حسن سلوك جمهرة الفصل، فقد كان الطفل يشعر بأنه معارض للرأي العام الذي

(1) (طريقة منتسوري) هاينمان سنة 1912 ص103.



يحترمه بفطرته، وهذا بالطبع موقف مخالف تماماً لموقف المعلم الذي يجد نفسه أمام فصل مصر كله على (التهريج). وليس في نيتي أن أبحث الطرق التي ينبغي للمعلم استخدامها لأن الحاجة إليها لم تكن لتنشأ لو أن التربية سارت كما ينبغي من مبدأ الأمر. إن الأطفال يحبون أن يتعلموا الأشياء بشرط أن تكون أشياء مناسبة تعلم بالطريقة المثلى. وفي إعطاء المعلومات يرتكب الخطأ نفسه الذي ارتكب في مرحلة سابقة فيما يتعلق بالطعام والنوم، ذلك أن ما هو مفيد للطفل في الواقع يطلب منه كما لو كان معروفاً يسديه. فمن السهل أن يظن صغار الأطفال أن السبب الوحيد للأكل والنوم هو أن الكبار يرغبون في ذلك، وهذا يجعل منهم مرضى أرق[1] سببه سوء الهضم، فما لم يكن الطفل مريضاً فدعه يترك طعامه ويقوم جائعاً إن شاء. كان ابني قد اعتاد أن تستدرجه المربية إلى الأكل، وازداد على الزمن تأبياً، وفي ذات يوم حين كان يتناول الغذاء معنا رفض (الحلو) حين قدم وصرفنا الخادم به، وبعد قليل طلبه فتبين أن الطاهية قد أكلته، فأسقط ما في يده ولم يتظاهر بمثلها مرة أخرى. هذه الطريقة نفسها ينبغي أن تطبق بالضبط على التعليم، فالذين لا يرغبون فيه ينبغي أن يسمح لهم بتركه على أن يضمن وقوع الملالة بهم إذا غابوا وقت الدرس، حتى إذا ما رأوا غيرهم يتعلمون فسيجأرون في الحال مطالبين بأن يعلموا، وعندئذ يستطيع المعلم أن يظهر بمظهر المحسن إليهم إذا أجابهم إلى ما طلبوا، وهذا هو الوضع الصحيح. وينبغي في نظري أن يكون بكل مدرسة غرفة فسيحة عارية يستطيع التلاميذ الذين لا يرغبون في المدارس أن يذهبوا إليها، فإذا ما

---

(1) راجع الفصلين الرابع والخامس من كتاب الطفل العصبي للدكتور كامرون.



دخلوها لم يؤذن لهم في العودة إلى الدروس ذلك اليوم، وينبغي أن يرسلوا إلى هذه الغرفة على سبيل العقاب إذا ساء سلوكهم وقت الدرس. فالقاعدة فيما يبدو بسيطة، وهي أن العقاب ينبغي أن يكون شيئاً تريد أن يكرهه المسيء، لا شيئاً تريد أن يحبه، وعلى الرغم من ذلك ترانا نعاقب الطفل أحياناً بتكرار كتابة قطعة أدبية في الوقت الذي ندعي فيه أننا نريد تحبيب الآداب إليه.

والعقوبات الخفيفة لها موضعها في معالجة المخالفات الخفيفة لاسيما ما يتصل منها بالسلوك. والثناء واللوم شكلان مهمان من أشكال الجزاء والعقاب للأطفال الصغار ولمن هم أكبر منهم من البنين والبنات، إذا صدرا من شخص محترم عندهم. وليس من الممكن في اعتقادي القيام بالتربية بغير الثناء واللوم، لكن لا بد من شيء من الحذر فيهما كليهما. فينبغي أولاً ألا ينطوي إليهما على مقارنة ما. ينبغي ألا يقال للطفل أنه فعلاً خيراً من فلان أو أن فلاناً لا يتشيطن أبداً، فالأول يولد الكراهية. وينبغي ثانياً أن يكون استخدام اللوم أقل كثيراً من استخدام الثناء، ينبغي أن يكون اللوم عقوبة محددة تنزل بالطفل من أجل انحراف غير منتظر عن السلوك الحسن، ولا يجوز أبداً أن تستمر بعد أن تحدث أثرها. وينبغي ثالثاً ألا يكون الثناء من أجل شيء حقه أن يكون عادياً مألوفاً، إنما يمنح الثناء من أجل مظهر جديد للشجاعة أو البراعة، أو من أجل نكران للذات يتصل بما يملكه الطفل إن اقتضى ذلك مجاهدة منه لنفسه. ففي مراحل التربية كلها ينبغي الثناء على كل عمل صعب قام به، والرغبة في هذا السرور لا غبار عليها كحافز إضافي، لكن لا يصح أن تكون هي الدافع الأساسي، إذ الدافع الأساسي ينبغي دائماً أن يكون الاهتمام بالأمر من حيث هو، أياً كان ذلك الأمر.



والعيوب الخلقية الخطيرة كالقسوة يندر أن يمكن معالجتها بالعقاب، أو بالأحرى ينبغي أن يكون العقاب جزءاً صغيراً من المعالجة. والقسوة على الحيوانات طبيعية في الأولاد إلى حد ما ونحتاج لمنعها إلى تربية يقصد بها إلى هذا، فمن أسوأ التدبير أن تنتظر حتى تعثر على ولدك يعذب حيواناً فتأخذ أنت في تعذيب الولد، فهذا لا يعدو أن يجعله يتمنى أن لم يكن كشف أمره. إن الواجب أن نرقب البدايات الأولى لما يمكن أن يتطور فيما بعد إلى قسوة. علِّم الولد احترام الحياة ولا تدعه يراك تقتل حيواناً ولو كان زنبوراً أو أفعى، فإن لم تستطع فعليك أن تبين له بعناية تامة لماذا تفعل ذلك حين تفعله. وإذا فعل شيئاً فيه قليل من الغلظة إلى طفل صغير، فافعل الشيء نفسه إليه في الحال، فسيحتج وعندئذ تستطيع أن تبين له انه إذا شاء ألا يفعل هذا به وجب ألا يفعله بغيره، وبهذه الطريقة ينتبه بقوة إلى أن لغيره مشاعر كمشاعره.

واضح أن من مستلزمات هذه الطريقة أن يبكر بها وأن تطبق في الصغير من هفوات الغلظة، إذ الأضرار البسيطة التي يلحقها الطفل بغيره هي وحدها التي تستطيع أن تنزل به مثلها، وإذا استطعت اتباع هذه الخطة فلا تجعلها تبدو وكأن المقصود منها العقوبة لا التعليم، فقل مثلاً: (انظر، فهذا هو الذي فعلته بأختك الصغيرة)، فإذا ما احتج على عملك فقل له: (إذا كان هذا ما ضايقك فيجب ألا تفعله بأختك) وما دامت العملية كلها بسيطة وفي الحال فسيفهم الطفل وسيتعلم وجوب مراعاة شعور الغير، وإذا روعي هذا فلن تقع أبداً قسوة ذات بال.

ويجب أن يكون الإرشاد الخلقي على التو وبالتخصيص، يجب أن ينشأ من موقف جاء بطبيعته بحيث لا يتعدى ما ينبغي عمله في ذلك الموقف. وسترى أن الطفل يطبق بنفسه المغزى المستنبط من حالة



على شبيهاتها، فإدراك المثل المحدد، وتطبيق المشابه منا لاعتبارات على المشابه من الحالات، أسهل بكثير على الطفل من فهم قاعدة عامة وتطبيقها عن طريق الاستنباط. لا تقل له بصورة عامة (كن شجاعاً). (كن شفوقاً) ولكن حرضه على عمل معين فيه جرأة حتى إذا أتاه قل له: (مرحى لقد كنت ولداً شجاعاً). اجعله يترك أخته الصغيرة تلعب بقطاره، وعندما يرى وجهها أشرق ابتهاجاً قل له: (أحسنت لقد كنت ولداً شفوقاً). واتبع القاعدة نفسها في معالجة القسوة. ترقب ظهور أوائلها الواهنة وامنعها من النمو.

وإذا حدث على الرغم من جميع جهودك أن نجمت فيه قسوة خطيرة في سن متأخرة وجب أن تعير الأمر أكبر اهتمام وتعالجه باعتباره مرضاً. ينبغي أن يعاقب الولد، بمعنى أن يقع به ما لا يستسيغه كما يقع له إذا مرض بالحصبة، لا بمعنى إشعاره بأنه شرير، ينبغي أن يعزل زمناً عن غيره من الأولاد وعن الحيوانات ويبين له أن السماح له بالاختلاط بهم غير مأمون العاقبة، وينبغي أن نجعله يدرك قدر المستطاع ماذا كان يصيبه من الألم لو أنه عومل بمثل قسوته. وينبغي أن نجعله يشعر بأن مصاباً عظيماً حل به، ألا وهو نزوعه إلى القسوة وأن من هم أكبر منه يحاولون حمايته من وقوع مثل ذلك المصاب في المستقبل، وإني أعتقد أن مثل هذه الطرق تنجح نجاحاً تاماً في الأحوال جميعها، إلا حالات مرضية قليلة.

والعقوبة البدنية في اعتقادي لا تكون أبداً صواباً، فالخفيف منها يحدث قليلاً من الضرر من غير أن ينفع، وإني مقتنع بأن الشديد منها يولد القسوة والوحشية. صحيح أنها لا تسبب في الغالب حقداً على موقعها، فإن الأولاد عندما تجري بها العادة يتكيفون بها ويتوقعونها كأمر تقضي به طبيعة الأشياء، ولكنها تقر في أذهانهم أن توقيع



العقوبة البدنية لتوطيد السلطة قد يكون محموداً وهو درس له ضرره وخطره، ولاسيما إذا علمناه أولئك الذين ينتظر أن يتبوؤوا مراكز ذات سلطان، وهو يهدم علاقة الثقة الصريحة التي ينبغي أن توجد بين الوالدين والأطفال وكذلك بين المعلمين والتلاميذ. إن الوالد الحديث يريد أن يكون أفاله في حضوره من البعد عن التحرج كما يكونون في غيابه، يريد أن يستشعروا السرور حين يرونه قادماً. إنه لا يريد هدوءاً مصطنعاً وهو يرقبهم، حتى إذا ولاهم ظهره انقلب هدوؤهم عاصفة هوجاء. إن في كسب محبة الأطفال خاصة فرحاً يعادل أي فرح تأتي به الحياة. وأجدادنا لم يعرفوا عن هذا الفرح شيئاً ولذا لم يعرفوا أنه يفوتهم. كانوا يعلمون الأطفال أن من (واجبهم) محبة والديهم، ثم كانوا يتصرفون بحيث يجعلون القيام بهذا الواجب شبه مستحيل. والناس لم يحاولوا الفوز بعاطفة الحب الحقيقية من أبنائهم ما استحوذت عليهم فكرة أن الحب واجب يمكن أداؤه بالأمر، لذلك ظلت العلاقات البشرية مجردة جافية قاسية، وكان العقاب جزءاً من هذا التصور الكلي، ومن العجب أن رجالاً لم يكن ليخطر ببالهم أن يرفعوا يدهم على امرأة كانوا على أتم استعداد لإنزال العذاب بطفل أعزل. ومن لطف الله أن غلب وذاع بالتدريج في خلال القرن الأخير تصور خير من ذاك للعلاقات بين الوالدين والأطفال فتبدلت بظهوره نظرية العقاب كلها. وإني آمل أن الأفكار المستنيرة التي بدأت تسود عالم التربية ستمتد بالتدريج إلى العلاقات البشرية الأخرى أيضاً، لأن الحاجة إليها هناك لا تقل عن الحاجة إليها في معاملتنا أطفالنا.




مكتبة
الفكر الجديد

- 10 -

أهميّة أقران الطّفل

كنا فيما مضى ننظر فيما يستطيع الوالدان والمعلمون أن يعلموه بأنفسهم في سبيل تكوين النوع الصحيح من الخلق في الطفل، لكن هناك أموراً كثيرة لا سبيل إليها إلا بمساعدة أقرانه من الأطفال، ويزداد هذا القول صدقاً كلما تقدم الطفل في السن حتى إذا ما وصل إلى الجامعة صارت أهمية الأقران بالنسبة له أعظم منها في أي وقت آخر. إن أتراب الطفل ليس لهم أدنى أهمية في الأشهر الأولى من السنة الأولى من حياة الطفل، ونفعهم في الأشهر الثلاثة الأخيرة منها ضئيل، وفي تلك المرحلة لا يستفيد الطفل إلا من الأطفال الذين يكبرونه بقليل. إن الطفل البكر في أسرة يكون عادة أبطأ من أخوته في تعلم المشي والكلام، إذ يصعب عليه فيهما تقليد الكبار الذين يتقنونهما كل الإتقان. إن طفلاً في الثالثة من عمره أنموذج أنسب لطفل في السنة الأولى من عمره، لأن أعماله أقرب إلى ما يود الطفل الأصغر أن يعمله، ولأن مقدوره لا يبدو كأنه فوق طاقة البشر. والأطفال يحسون أن غيرهم من الأطفال أشبه بهم من الكبار، فطموحهم إذاً أكثر تنبهاً بما يفعله الأطفال منه بما يفعله الكبار. والأسرة وحدها هي التي تهيئ فرصة هذه التربية عن طريق تأثير الأطفال الأكبر من الطفل الأصغر سناً. ومعظم الأطفال حين يخيرون يؤثرون اللعب مع الأطفال الأكبر منهم لأنهم يحسون عندئذ أنهم (عظام) لكن هؤلاء الأطفال الأكبر يؤثرون بدورهم أن يلعبوا مع أطفال يكبرونهم، وهلم جراً؛ ونتيجة ذلك أن الأطفال في المدرسة



أو في شوارع أحياء الفقراء المدقع، أو في أي مكان آخر يكثرون فيه وتكثر بذلك فرصة الاختيار من بينهم، يلعبون في الكثير الغالب مع أترابهم لأن الأكبر من بينهم يأبى اللعب مع الأصغر، وبذا يؤول الأمر إلى أن ما يتعلمه الأصغر عن الأكبر لا يمكن تعلم معظمه إلا في البيت. وموطن الضعف في هذا أن الولد الأكبر في كل أسرة يكون محروماً من فوائد هذه الطريقة، وكلما صغرت الأسر زادت فيها نسبة الأطفال الأكبر، فموطن الضعف هذا إذاً في ازدياد. فالأسر الصغيرة في غير مصلحة الأطفال من بعض الوجوه إلا إذا تممتها مدارس الحضانة. لكن الكلام عن مدارس الحضانة سيكون موضوع فصل آت.

إن الأطفال الأكبر والأطفال الأصغر والأتراب كل له فوائده، لكن فوائد الأطفال الأكبر والأصغر محصورة في الغالب في الأسرة للأسباب التي ذكرناها آنفاً. والفائدة العظمى للأطفال الأكبر هي أن أعمالهم للأصغر بمنزلة مطامح في مقدورهم أن يبلغوها. والطفل يبذل جهوداً عظيمة كي يصبح أهلاً للعب مع طفل أكبر منه. والطفل الأكبر يسلك بطبيعته مسلك غير المكترث، فلا يحتاط ولا يتصنع كما يفعل الكبار حتماً في ألعابهم مع الأطفال، ولو صدر عدم الاهتمام نفسه من كبير نحو طفل لآلمه، لأن الكبير له قوة وسيطرة، ولأنه يلعب ليسر الطفل لا ليسر نفسه، فالطفل ينقاد في بشر إلى أخ أكبر أو أخت انقياداً يستحيل أن ينقاده لبالغ إلا عن إسراف في التأديب. فخير من يعلم الطفل التعاون مع الانقياد هم غيره من الأطفال، وهو درس إذا ما حاول الكبار تعليمه الصغار تعرضوا لخطرين متضادين، الغلظة والتصنع ـ الغلظة إذا تطلبوا التعاون الحقيقي، والتصنع إذا قنعوا بمظهر التعاون. ولست أقصد أنه يجب على الدوام تجنب التعاون الحقيقي أو المتصنع، لكني أقصد أن التعاون في اللعب بين الطفل والبالغين يعوزه الإقبال الممكن أن يكون بين طفلين أكبر وأصغر،



وإذاً فلا يمكن أن يقترن عند الطرفين بالسرور المتصل ساعات متواليات.

خلال الشباب كله يظل لمن هم أكبر بقليل نفع خاص في التعليم، لا في التعليم الرسمي، ولكن في ذلك التعليم الذي يقع خارج أوقات الدرس، فالولد الأكبر قليلاً أو البنت يظل دائماً ذا أثر فعال في تحفيز الطموح وفي استطاعته برفقٍ أن يفسر الصعوبات خيراً من شخص بالغ لحداثة عهده بالتغلب عليها. وقد تعلمت حتى في الجامعة ممن يكبرونني بسنوات قليلة كثيراً مما لم أكن لأستطيع تعلمه من السادة الوقورين المحترمين، وأعتقد أن هذا الذي وجدته عام في كل جامعة لا تكون الحياة الاجتماعية فيها قد قسمتها الفرق الدراسية إلى طبقات منفصلة. لكنه بطبيعة الحال يكون مستحيلاً حين يحسب الطلبة الأكبر - وكثيراً ما يحسبون - أن كرامتهم يحط منها اتصالهم بمن هم دونهم في أي شأن من الشؤون.

والأطفال الأصغر لهم فوائدهم كذلك ولاسيما فيما بين الثالثة والسادسة، وفوائدهم هذه تظهر بنوع خاص فيما يتعلق بالتربية الخلقية، فما دام الطفل مع البالغين فلا فرصة لديه لممارسة عدد من الفضائل ذات الشأن، وأعني تلك التي يحتاجها القوي في معاملة الضعيف. فالطفل عليه أن يتعلم ألا يغتصب الأشياء من أخيه الأصغر أو أخته، وألا يبالغ في الغضب عندما ينهدم البرج الذي شيده من الطوب باصطدام الطفل الأصغر به عن غير قصد، وألا يكنز اللعب التي لا يستعملها هو ويشتهيها غيره. والطفل عليه أن يتعلم أن من السهل إيذاء من هو أصغر منه بالمعاملة الجافة، وأن يحس بالندم إذا تسبب في إسالة دموع غيره من غير داع. وفي حماية الطفل الأصغر يستطيع أن يكلم الأكبر بحدة ومفاجأة لا يسوغهما إلا ظروف كهذه، لكنهما لهما فوائدهما التي ترجع إلى ما يتركان من أثر راجع إلى عدم توقعهما.



كل هذه دروس نافعة لا يكاد يتسنى إعطاؤها عفواً بأية وسيلة أخرى. إن من الحمق وتضييع الوقت أن نعطي الطفل تعليمات خلقية مجردة. كل شيء يجب أن يكون محسوساً ملموساً يقتضيه الظرف الواقع. فكثير مما يعده الكبار تربية خلقية يبدو للطفل الصغير كأنه تعليم كتعليم استعمال المنشار، فالطفل يشعر عندئذ أنه يعلم كيف يعمل الشيء المراد عمله، وهذا أحد الأسباب التي تجعل للمثال أهمية كبيرة. إن الطفل الذي يرقب النجار في عمله يحاول أن يقلد حركاته، كذلك الطفل الذي يرى والديه يسلكان دائماً مسلك الرفق والرعاية يحاول أن يقلدهما في هذه الناحية، وفي كل من الحالتين يكتسب الطفل إكباراً لما يريد تقليده. فلو أنك أعطيت طفلك درساً جدياً في استعمال المنشار وكنت أنت على الدوام تستخدم ساطوراً لم تستطع أبداً أن تجعل من طفلك هذا نجاراً، كذلك إذا كنت تحثه على الرفق بأخته الصغيرة ولم تكن أنت بها رفيقاً، ذهبت تعاليمك كلها عبثاً. من أجل هذا اضطررت إلى أن تفعل شيئاً يسبب بكاء طفل صغير كتنظيف أنفه مثلاً، كان عليك أن تشرح للطفل الأكبر السبب الذي يضطرك لذلك، وإلا فمن المحتمل جداً أن يقوم مدافعاً عن الصغير، فيقاتلك لتكف عن قسوتك. إنك إذا تركته يظن بك القسوة، فقدت المقدرة على كف نزعاته هو إلى الظلم والطغيان.

على أنه إذا كان للأكبر والأصغر من الأطفال أهمية، فإن أهمية الأطفال المتقاربين الأتراب أعظم، لاسيما من الرابعة فما بعدها. إن السلوك إزاء الأنداد هو إلزام ما يتعلم المتعلم. إن أكثر الفروق في الدنيا الحاضرة متكلفة مصطنعة، ومن الخير أن نتجاهلها في سلوكنا. يتوهم الأغنياء أنفسهم أرفع من طباخيهم ويسلكون معهم مسلكاً يختلف عن مسلكهم في المجتمع، لكنهم يشعرون أنهم أحط من



الأمير ويعاملونه معاملة تنم عن احتقارهم أنفسهم، وهم في كلتا الحالتين مخطئون، إذ الطباخ والأمير ينبغي أن يكونا في الشعور نحوهما وفي معاملتهما سواء. وفي الصبا يوجد التفاوت في السن تفاوتاً في المقام غير مصطنع لكن لهذا السبب نفسه تكون معاشرة الأتراب أفضل وسيلة لتعلم العادات الاجتماعية المستحبة فيما بعد! والألعاب بأنواعها أحسن بين الأنداد، وكذلك المنافسة المدرسية. فللولد من الأهمية بين رفاقه في المدرسة ذلك القدر الذي يوحي به حكمهم عليه. قد يعجبون به وقد يحتقرونه، لكن ذلك يكون تبعاً لخلقه وإقدامه. إن الوالدين العطوفين يجعلان بيئة الطفل مسرفة في جريها على هواه، واللذين لا عطف عندهما يجعلانها بيئة كبت للذات والأتراب وحدهم الذين يدخلون بين المرء ونفسه يُجري على سجيته في التنافس الحر والتعاون على قدم المساواة. فاحترام النفس من غير طغيان وتبجيل الغير من غير ذلة خير وسائل تعلمهما معاملة الأنداد. ولهذه الأسباب لا يتأتى للعناية الوالدية مهما عظمت أن توفر للولد أو للبنت في المنزل المزايا نفسها التي يتمتعان بها في المدرسة الجيدة.

وهناك اعتبار غير هذه الاعتبارات لعله أهم منها على أهميتها. ذلك أن عقل الطفل وبدنه يتطلبان قدراً كبيراً من اللعب، واللعب لا يتيسر على وجه مرْضٍ بعد السنوات الأولى إلا مع الأولاد والبنات الآخرين، وبدون اللعب يعتبر الطفل مرهفاً عصبياً، لا يجد للحياة فرصة، وتتوالد في نفسه المخاوف والهموم. ومن الممكن طبعاً أن ينشأ الطفل كما نشأ جون ستيوارت مل، فيعلم اليونانية في سن الثالثة، ولا يعرف شيئاً قط من مزاح الأطفال ومرحهم. وقد تكون نتائج هذا حسنة من ناحية تحصيل المعلومات، لكنني لا أستطيع



الإعجاب بها بوجه عام. ويروي مل في ترجمته الذاتية أنه في دور المراهقة كاد ينتحر إشفاقاً من أن تنفد يوماً ما توافيق النغمات الموسيقية كلها فيمتنع كل جديد في التأليف الموسيقي. وواضح أن تسلط فكرة كهذه دليل الإعياء العصبي. وقد كان في كبره كلما صادف حجة تشير إلى احتمال خطأ فلسفة أبيه جفل منها جفول الحصان الخائف، وقلل ذلك كثيراً من قيمة قواه الاستنباطية. ومن المرجح أنه لو كان أكثر مجاراة للطبع في شبابه لكان أكثر مرونة عقلية وأقدر على الابتكار في تفكيره، ومهما يكن من أمر فإن ذلك كان يجعله من غير شك أقدر على الاستمتاع بالحياة. ولقد تربيت أنا نفسي تربية انفرادية إلى سن السادسة عشرة ـ تربية أقل عنتاً من تربية مل، لكنها كانت مع ذلك أفقر مما ينبغي من أفراح الصبا العادية. وقد وجدت في دور المراهقة الميل نفسه إلى الانتحار الذي وصفه مل، وكان الدافع إليه عندي ما تصورته من أن قوانين الحركة كانت تسيطر على حركات جسمي جاعلة الإرادة مجرد وهم. ولما بدأت أخالط من في سني وجدت نفسي محرفاً مغروراً. أما ماذا بقي عندي من ذلك فليس الحكم عليه إليّ.

وبالرغم من كل ما قدمت من حجج فإني مستعد للتسليم بأن هناك عدداً معيناً من الأولاد والبنات ينبغي ألا يذهب إلى المدارس، وإن بعض هؤلاء أفراد على جانب عظيم من الخطورة. إذا كانت القوى العقلية لولد فوق المألوف في اتجاه معين وكان مع هذا ضعيف البنية عصبياً جداً، فقد يكون غير صالح بالمرة لأن يندمج في مجموعة من الأولاد العاديين، وقد يضطهدونه إلى حد يسوقه إلى الجنون. وليس من النادر أن تقترن القدرات الشاذة بقلة الاتزان العقلي، وفي مثل هذه الأحوال يستحب اتخاذ طرق لا يصلح بها الولد العادي. وينبغي



أن يتحرى معرفة ما إذا كان للحساسية غير الطبيعية سبب معين، كما ينبغي عندئذ أن نصبر على بذل الجهود لعلاجها، لكن هذه الجهود ينبغي ألا تسلتزم أبداً تحميله الآلام الفظيعة التي قد يضطر الولد الشاذ أن يتحملها من رفاقه القساة. وفي رأيي إن مثل هذه الحساسية يرجع أصلها على العموم إلى أخطاء في عهد الرضاع أفسدت هضم الطفل أو أعصابه، فإذا اتبعت الحكمة في معاملة الرضع، كان ذلك كفيلاً في رأيي بأن ينمو الكثير الغالب منهم أولاداً أو بناتاً على غرار من الطبيعة يكفي لاستمتاعهم بصحبة غيرهم من الأولاد والبنات. مع ذلك فستكون هناك استثناءات، وهذه أقرب إلى الوقوع بين الذين يمتلكون من العبقرية. ففي مثل هذه الأحوال النادرة تكون المدرسة غير مستحبة، ويفضل عليها نشأة أكثر حظاً من الحماية والعزلة في الشباب.




مكتبة
الفكر الجديد

ـ 11 ـ

المحبَّة والعَطف

قد يعتقد كثير من القراء أني أهملت المحبة إلى الآن من غير داع وهي من بعض النواحي قوام الخلق الطيب. إني أعتقد أن الحب والمعرفة هما الأساسان اللازمان لحسن التصرف، ومع ذلك ففيما كتبت عن التربية الخلقية لم أقل إلى الآن شيئاً عن الحب، وسبب ذلك عندي أن النوع الصالح من الحب ينبغي أن يكون الثمرة الطبيعية للمعاملة المناسبة للطفل في نموه، لا أن يكون شيئاً نرمي إليه ونقصد خلال مراحل النمو المختلفة جميعها. ويجب أن نكون على بينة من نوع المحبة التي نبتغيها، والميل الملائم للأعمار المختلفة، فمن العاشرة أو الثانية عشرة إلى سن البلوغ والمراهقة يغلب جداً أن يكون الولد خالياً من المحبة، ولا نجني شيئاً من محاولة إخراجه عن طبعه.

وفي الصبا كله تقل فرص إظهار العطف عنها في الكبر لضعف المقدرة على التعبير عنه تعبيراً فعالاً، ولأن اليافع مضطر للتفكير في إعداد نفسه للحياة غير آبه بما يهم غيره من الناس، لهذه الأسباب ينبغي أن نكون أكثر اهتماماً بتكوين كبار ذوي عطف ومحبة باستخراج هذه الصفات كرهاً قبل أوانها في السنوات المبكرة. والمشكلة التي أمامنا كمشكلات التربية الخلقية جميعها، مشكلة علمية تنتمي إلى ما يصح تسميته بعلم الحركة النفسية. إن الحب لا يمكن أن يوجد كواجب، فمن العبث ـ إن لم يكن شراً من العبث ـ أن نقول لطفل أنه ينبغي له أن يحب والديه وأخوته وأخوانه وعلى الوالدين اللذين يودان أن يحبهما أولادهما أن يسلكا معهم مسلكاً يستثير الحب، كما يجب



أن يحاولا إكساب أطفالهما تلك الخصائص الحسية والعقلية التي تنتج من المحبة والحنان ما يتسع ويزداد.

وليس علينا فقط ألا نأمر الأطفال بحب والديهم، بل يجب ألا يعمل شيء ابتغاء الوصول إلى هذا الحب. إن المحبة الوالدية في خير صورها تختلف عن الحب الجنسي من هذه الناحية: فمن روح الحب الجنسي أنه يبتغي استجابة له، وهذا طبيعي، إذ بدون الاستجابة له لا يمكنه أن يحقق وظيفته الحيوية، لكن ليس من روح الحب الوالدي أن يبتغي لنفسه استجابة. فالغريزة الوالدية الجارية على فطرتها تشعر نحو الطفل كما تشعر نحو جزء ظاهر خاص من الجسم. إنك إذا اهتممت بإبهام قدمك لضرر أصابها، تعنى بها لمصلحتك غير منتظر منها إقراراً بإحسانك. وللمرأة كما أتخيل شعور كبير الشبه بهذا نحو طفلها، فهي ترغب في صلاحه، رغبتها في صلاح نفسها تماماً، لاسيما وهو صغير جداً، فهي لا تحس من إنكار الذات حين تعنى بطفلها بأكثر مما تحس به حين تعنى بنفسها، ولهذا السبب نفسه لا تنتظر منه شكراً، فاحتياج الطفل إليها استجابة لها كافية ما دام الطفل كلاً عاجزاً، فإذا ما أخذ يشب تناقصت محبتها له وتزايدت طلباتها منه. والمحبة الوالدية تزول عند الحيوانات متى كبر طفلها واستغنى، ثم لا ترى لنفسها عليه حقاً. وليس هذا عند الآدميين، حتى البدائيين منهم، فالابن ذو الفتوة والقوة ينتظر منه والداه أن يطعمهما ويحميهما إذا أقعدهما الكبر. وكلما بعد نظر الناس للمستقبل ازداد نزوعهم إلى استغلال محبة الأطفال كي يعينوهم إذا جاء الهرم، ومن ثم نشأ مبدأ بر الوالدين الذي كان ولا يزال موجوداً في الدنيا كلها. وبنمو الملكية الخاصة والحكومة المنظمة تتضاءل أهمية بر الوالدين، وسيدرك الناس هذه الحقيقة في بضعة قرون وتصبح العاطفة لا يؤبه بها. وفي



الدنيا الحديثة قد يكون رجل الخمسين عالة على والده في الثمانين، أي أن الأمر المهم لا يزال هو محبة الوالد لطفله لا محبة الطفل لوالده، وهذا بطبيعة الحال يصدق في الأكثر على الطبقات الموسرة، أما الطبقات المأجورة كساب العيش، فلا تزال العلاقة القديمة هي القائمة بينهم، لكننا نراها حتى بين هؤلاء تفسح المجال لغيرها بالتدريج نتيجة قوانين معاشات الشيخوخة وما إليها. فمحبة الأطفال والديهم آخذة في أن تفقد من أجل ذلك مكانتها بين الفضائل الرئيسية، بينما تبقى محبة الوالدين أطفالهم على جانب عظيم من الأهمية.

وهناك طائفة أخرى من الأخطار، أبرزها علماء التحليل النفسي وإن كنت أرى موضعاً للشك في تفسيرهم للوقائع، أعني الأخطار المتصلة بتعلق الطفل بأحد والديه أكثر من اللازم. وما ينبغي للكبير فعله ولا للمراهق قد يستظل بأبيه أو أمه إلى حد يجعله غير قادر أن يستقل بفكره وبشعوره، كما قد يقع بسهولة إذا كانت شخصية الوالد أو الوالدة أقوى من شخصية الطفل. إني لا أعتقد صحة ما يقال من وجود جاذبية خاصة بين الأبناء وأمهاتهم وبين البنات وآبائهم، أللهم إلا في أحوال نادرة مرضية، فإذا وجد لأحد الوالدين تأثير مفرط فسيكون هو الأكثر اتصالاً بالطفل ـ الأم عادة ـ بغض النظر عن الاختلاف الجنسي، وقد يحدث بالطبع أن بنتاً لا تحب أمها ولا ترى والدها إلا غراراً تجعل من هذا الوالد مثلاً أعلى، لكن التأثير في مثل هذه الحالة يكون مرده إلى الأحلام لا إلى الوالد الواقعي واتخاذ المثل العليا من الناس عبارة عن تعليق الآمال بشيء، شيء موافق ليس غير، ولا علاقة له مطلقاً بطبيعة الآمال. والنفوذ المفرط لأحد الوالدين أمر مخالف لهذا تماماً، لأنه يتصل بالشخص الواقعي لا بصورة خيالية.



ومن السهل أن يصبح الكبير الدائم الاتصال بطفل مستحوذاً عليه في حياته استحواذاً يجعله من ناحية العقل عبداً له حتى في كبره. والعبودية قد تكون فكرية أو عاطفية أو هما معاً، ومن الأمثلة الجيدة للنوع الأول جون ستيورات مل الذي لم يكن يستطيع حتى عند الإحراج أن يبيح لنفسه التسليم بأن من الممكن أن يكون والده على خطأ. ومن الطبيعي أن يكون الإنسان في بدء حياته عبداً للوسط من الناحية الفكرية، وقليل جداً من الكبار لديهم من الرأي غير ما علمهم الوالدان أو المعلمون، اللهم إلا حيث يوجد تيار عام يجرفهم معه. مع ذلك فمن الممكن أن يقال أن العبودية الفكرية طبيعية عادية، وأراني ميّالاً للتسليم بأنه لا سبيل إلى تجنبها إلا بتربية ترمي لهذا الغرض. هذا الشكل من التأثير المفرط للآباء والمدرسين يجب أن يعنى بتجنبه، فمن الخطر الشديد في دنيا سريعة التغير أن نلتزم آراء جيل مضى، لكنني سأقتصر الآن على النظر في رق العواطف والإرادة لأنه أكثر ارتباطاً بالموضوع الحاضر.

إن الشرور التي ردها علماء التحليل النفسي خطأ إلى ميل جنسي لا ينبغي ألا تنشأ عن رغبة مفرطة من الوالدين في أن يظفرا من أطفالهما بعاطفة مقابل عاطفة. وإني أعتقد كما قلت منذ لحظة أن الغريزة الوالدية الخالصة لا تبغي استجابة مقابلة، فهي ترضى باعتماد الصغار وتطلعهم إلى الوالدين ليحمياهم ويطعماهم. فإذا ما انتهى ذلك الاعتماد انتهت أيضاً المحبة الوالدية. هذا هو الحال بين الحيوانات وهو يفي بأغراضها تماماً، لكن مثل هذه البساطة في الغريزة بعيد أن يتحقق بين الآدميين. وقد سبق لي أن تكلمت عن أثر الاعتبارات الحربية والاقتصادية في الدعوة إلى بر الوالدين. والذي يعنيني الآن مصدران نفسيان صرفان للخلط والفوضى فيما يتعلق بقيام الغريزة الوالدية بعملها.



وأول هذين نوع يحدث كلما لاحظ الفكر المسرات التي تستفاد من الغريزة، فالغريزة على العموم تدفع إلى أعمال سارة لها نتائج نافعة، لكن هذه النتائج قد لا تكون سارة، فالأكل سار ولكن الهضم ليس كذلك لاسيما إذا ساء، والعلاقة الجنسية سارة لكن الوضع ليس كذلك، واعتماد الرضيع على الوالدة سار، لكن استقلال الابن الفتى ليس كذلك. والمرأة التي أمومتها من طراز بدائي تستقي معظم سرورها من طفلها حين ترضعه، ويقل سرورها بالتدريج كلما ترعرع الطفل وقل عجزه. ومن السرور ميل إلى إطالة فترة العجز وتأجيل الوقت الذي يستطيع الطفل فيه أن يستغني عن إرشاد الوالدين له، يشهد بذلك بعض التعبيرات مثل: (لا يزال آخذاً بذيل أمّه). وكان الظن أن من المستحيل علاج هذا الشر في الأولاد إلا بإرسالهم إلى مدرسة، أما في البنات فلم يكن يعد شراً، لأنه كان يرى مستحباً لهن إن كن في يسار أن ينشأن عاجزات تابعات، على أمل أن يلزمن أزواجهن كما كان من قبل يلزمن أمهاتهن، ولكن هذا لم يحدث إلا نادراً. والظاهر أنه لم يكن هناك من يدرك أن البنت إذا نشأت تابعة معتمدة على أمها، ظلت كذلك ولم يتسنّ لها بعد الزواج أن تشارك زوجها مشاركة تامة كما هي روح الحياة الزوجية.

والعقدة النفسانية الثانية أقرب من الأولى إلى وجهة النظر الفرويدية الصحيحة. فهي تنشأ حين يدخل في المحبة الوالدية عناصر تليق بالحب الجنسي، ولا أعني بذلك أي شيء متوقف بالضرورة على اختلاف الجنس، إنما أعني الرغبة في نوع معين من الاستجابة العاطفية. فجزء من النفسانية الجنسية ـ وهو في الواقع الجزء الذي جعل مبدأ الزوجة الواحدة ممكناً ـ عبارة عن رغبة الإنسان في احتلال المكانة الأولى عند شخص ما، وإحساسه بأنه



ألزم من سائر البشر لسعادة شخص واحد في الدنيا على الأقل، وإذا انتهت هذه الرغبة بالزواج فإنها لا تنتج السعادة إلا مع توافر عدد من الشروط الأخرى. وهناك في الأقطار المتمدنة نسبة كبيرة جداً من النساء المتزوجات تعوزهن، لأسباب مختلفة الحياة الجنسية المرضية، وعندما يحدث ذلك لامرأة فإنها تكون عرضة لأن تتطلب عند أطفالها إرضاء ما لا يتوفر إرضاؤه عادة عندهم. ولا أقصد بهذا القول ما يتبادر منه، وإنما أقصد توتراً عاطفياً معيناً، وتوقداً معيناً في الشعور وسروراً في التقبيل والتدليل، وقد كانت الأمور معتبرة صواباً لا غبار عليها في الأمهات العطوفات. والواقع أن الفرق بين ما هو صواب من هذا وما هو ضار دقيق خفي، إن من السخف أن يقال كما يفعل الفرويديون أن الوالدين لا ينبغي ألا يقبلوا أطفالهم أو يضموهم أبداً، فالأطفال لهم على آبائهم حق الحنو الظاهر، فذلك يجعلهم ينظرون إلى الدنيا نظرة سعيدة خالية من الهم، كما أنه ضروري لنموهم نمواً نفسياً سليماً، لكن ينبغي أن يكون ذلك الحنو شيئاً يأخذونه لأنه موجود وجود الهواء الذي يتنفسونه، لا شيئاً ينتظر منهم أن يستجيبوا له ويقابلوه بمثله. مسألة الاستجابة هذه هي روح الموضوع. إنهم سيستجيبون من تلقاء أنفسهم استجابة معينة وهي خير كلها، لكنها ستختلف تماماً عن سعيهم وراء اكتساب صداقة رفاقهم من الأطفال. إن ما ينبغي من الناحية النفسية أن يكون الوالدان في الوراء وألا يحمل الطفل على أن يتصرف بقصد إدخال السرور إلى والديه، في سرورهما ينبغي أن يجداه في نمو طفلهما وتقدمه، وما يأتيهما من محبة استجابة لمحبتهما، ينبغي أن يتقبلاه بالاغتباط على أن زيادة صرفة جاءتهما كما يجيء الجو الصحو في الربيع، لا كأمر متوقع تقتضيه طبيعة الأمور.



إن من الصعب جداً على المرأة أن تكون لصغار الأطفال أماً كاملة أو معلمة كاملة ما لم تكن راضية من الناحية الجنسية. ومهما يقل المحللون النفسيون فالعزيزة الوالدية تختلف في صميمها عن الغريزة الجنسية ويضرها تدخل العواطف الملائمة للجنس. ومن الخطأ النفساني استخدام النساء العوانس معلمات، فالمرأة الصالحة لمعاملة الأطفال هي التي لا تتطلب غريزتها منهم أنواعاً من الإرضاء لا ينبغي ألا ينتظر منهم أن يمدوها بها، فالمرأة السعيدة في زواجها يمكنها أن تكون من هذا الطراز بغير جهد، لكن غيرها من النساء تحتاج إلى ضبط نفس دقيق لا يكاد يتيسر. وهذا بطبيعة الحال ينطبق على الرجال إذا وجدوا في الظروف نفسها، لكن هذه الظروف أقل كثيراً في الرجال، لأن الغريزة الأبوية ليست في العادة قوية جداً عندهم، ولأنه يندر أن يكونوا محرومين من الناحية الجنسية.

ومن المستحسن أن نكون على بينة من الموقف الذي ينتظر من الأطفال أن يتخذوه بالنسبة لوالديهم. إذا كان ما لدى الوالدين من حب لأطفالهما من النوع الصحيح كانت استجابة الأطفال من النوع الذي يرغبان فيه بالضبط، فسيسر الأطفال لقدوم والديهم وسيحزنون لذهابهم، إلا إذا كانوا مستغرقين في أعمال تروقهم، وسيتطلعون إلى والديهم ليساعداهم في ورطة جسمانية أو عقلية إن نزلت بهم، وسيجرؤون على المغامرات اعتماداً في قرارة نفوسهم على حماية والديهم، لكن هذا الشعور لا يكادون يحسونه إلا في أوقات الخطر. وسينتظرون من والديهم أن يجيبا على أسئلتهم ويحلا مشكلاتهم ويعاوناهم في الصعب من الأعمال، ولن يعوا معظم ما يقوم به الوالدان من أجلهم. فسيحبون والديهم لا لأنهم يمدانهم بالمأكل والمسكن، ولكن لأنهما يلعبان معهم ويبينان لهم كيف يعملون



الجديد من الأشياء، ويحكيان لهم حكايات عن الدنيا. وسيدركون بالتدريج أن والديهم يحبانهم، لكن هذا ينبغي أن يتلقوه كأمر طبيعي. وستكون المحبة التي يشعرون بها نحو والديهم من نوع مخالف تماماً للمحبة التي يشعرون بها نحو غيرهم من الأطفال، والوالد يجب أن ينظر إلى الطفل فيما يفعل. لكن الطفل فيما يفعل يجب أن ينظر إلى نفسه وإلى الدنيا المحيطة به، وهذا هو الفرق الأساسي بين الوالد والطفل. ليس للطفل وظيفة هامة يؤديها نحو والديه، فوظيفته هي أن ينمو في الحكمة وفي القامة، وما دام يفعل ذلك فإن الغريزة الوالدية السليمة تجد فيه ما يرضيها.

إنه ليحزنني أن ألقي في روع القراء أني أريد إنقاص المحبة في حياة الأسرة أو مظاهرها التلقائية، فهذا ما لست أقصده بتاتاً، وإنما الذي أعنيه أن هناك أنواعاً مختلفة من المحبة. فمحبة الزوج الزوجة شيء، ومحبة الوالدين أطفالهما شيء آخر، كما أن محبة الأطفال والديهم شيء ثالث، ويأتي الضرر من الخلط بين هذه الأنواع المختلفة للمحبة الفطرية. ولست أرى الفرويديين قد وصلوا إلى الحقيقة لأنهم لا يدركون هذه الفروق في الغرائز. وهذا يجعلهم على وجه متشددين فيما يتعلق بالوالدين والأطفال، لأنهم ينظرون إلى الحب بينهم كأنه نوع من حب جنسي منقوص.

عندما كان عمر ابني سنتين وأربعة أشهر سافرت إلى أمريكا حيث تغيبت ثلاثة أشهر، وكان أثناء غيابي سعيداً تماماً، لكنه لما عدت كاد يجن من الفرح. وجدته ينتظرني متلهفاً عند بوابة الحديقة، فأمسك بيدي وشرع يريني كل شيء يهمه ويعجبه، وكنت أريد الاستماع وكان يريد التحدث، فكانت النزعتان مختلفتين ولكن متوافقتين، إلا في الحكايات، فعندها كان يرغب في الاستماع وأرغب أنا في



التحدث، وبذا يتحقق التوافق مرة أخرى. ولم ينعكس هذا الوضع إلا مرة واحدة، عندما كان في سن الثالثة والنصف جاء عيد ميلادي، وأنبأته أمه أن كل شيء يجب أن يعمل لإرضائي، ولما كانت الحكايات تسره إلى أقصى حد، فقد أدهشنا لما حان وقتها قوله أنه سيقص عليّ حكايات لأنه عيد ميلادي، وبعد أن حكى نحو اثنتي عشرة حكاية قفز إلى الأرض قائلاً: «لا حكايات أخرى اليوم». كان ذلك منذ ثلاثة أشهر، لكنه بعدها لم يحك مرة أخرى حكاية ما.

نأتي الآن إلى مسألة أوسع، مسألة المحبة والعطف عامة، ولما كان هناك تعقيدات قد تنشأ بين الوالدين والأطفال راجعة إلى احتمال إساءة الوالدين استعمال قوتهم، كان لا بد من معالجتها قبل الخوض في المسألة العامة.

ليس في الإمكان قسر الطفل بأية طريقة على أن يستشعر العطف أو المحبة، والطريقة الوحيدة الممكنة هي ملاحظة الظروف التي تنشأ فيها تلك المشاعر من تلقاء نفسها ثم الاجتهاد في تهيئة تلك الظروف. إن العطف بلا شك بعضه غريزي، والأطفال يبتئسون كلما بكى أخوتهم أو أخواتهم، وكثيراً ما يبكون هم أيضاً إذا أجبرهم الكبار بما يكرهون. لما جرح ابني في ساعده واحتاج الأمر لتطهيره وربطه كانت أخته التي عمرها سنة ونصف السنة تسمع بكاءه في غرفة أخرى فاضطربت له وجعلت تكرر: (جوني يبكي، جوني يبكي) حتى انتهت العملية المؤلمة. ولما رأى ابني أمه تستخرج شوكة بالإبرة من قدمها قال بإشفاق: (إنها لا تؤلم يا أماه) فقالت له إنها تؤلم لتلقي عليه درساً في الاحتمال، فأصر على أنها لا تؤلم، وأصرت أمه على أنها تؤلم، فإذا به ينفجر بالبكاء كما لو كانت الشوكة في قدمه. فمثل هذا ينجم عن عطف حسي غريزي، وهذا هو الأساس الذي يجب أن ينبني عليه



من صور العطف ما هو أعقد وأرقى. وواضح أننا لا نحتاج لأكثر من ذلك في سبيل التربية الإيجابية إلا أن نشعر الطفل أن الناس والحيوانات تستطيع الإحساس بالألم وأنها تحسه بالفعل في ظروفه. على أن هناك غير هذا شرط سلبي، هو ألا يرى الطفل من يحترمهم من الناس يرتكبون من الأفعال ما فيه غلظة أو قسوة. فإذا اصطاد الأب الحيوان وأغلظت الأم للخادمات فسيأخذ الطفل عنهما هاتين الرذيلتين.

إن مسألة كيف ومتى يطلع الطفل على ما في الدنيا من شر مسألة صعبة. إن من المستحيل أن ينمو الطفل وهو يجهل الحروب والمذابح والفاقة والأمراض التي لم تمنع مع إمكان منعها، فلا بد أن يعرف الطفل هذه الأشياء في مرحلة ما، كما يجب أن يجمع بين هذه المعرفة وبين يقين راسخ بأن إنزال ألم أو مصيبة، بل والسماح بإنزال ذلك مع إمكان تجنبه، أمر عظيم. وهنا تواجهنا مشكلة كالتي تواجه الذين يبتغون حفظ العفاف على الإناث، فهؤلاء كانوا يعتقدون فيما مضى ببقاء البنات في جهلهن حتى الزواج لكنهم في الوقت الحاضر يتخذون طرقاً إيجابية أخرى.

لقد عرفت من السلميين من يود لو يعلم التاريخ بغير إشارة إلى الحروب ويرى أن الأطفال ينبغي أن يبقوا أكبر زمن ممكن يجهلون ما في العالم من قسوة، لكنني لا أستطيع أن أمتدح (الفضيلة الهاربة المنعزلة في صومعة) التي تتوقف على عدم المعرفة. فمتى حان الوقت لتعليم التاريخ فينبغي أن نعلمه بالصدق، فإذا تعارض التاريخ الحق مع مبدأ أخلاقي ترغب أن تعلمه تحتم أن يكون المبدأ خطأ، وكان الأولى أن تقلع عنه. وإني لأعرف أن كثيراً من الناس وفيهم قوم من أكثر الناس تمسكاً بالفضيلة، لا يرتاحون إلى الحقائق، ولكن مرد هذا



إلى ضعف في فضيلتهم. فالأخلاق المتينة حقاً لا يقويها إلا المعرفة الشاملة لكل ما يحدث بالفعل في الدنيا. يجب ألا نتعرض لخطر اتجاه الشبان، والذين ربيناهم في جهل، إلى الشر بابتهاج بمجرد اكتشافهم أن شيئاً كهذا موجود. إنهم لن يمتنعوا عن القسوة إذا نحن لم نبغضها إليهم، ولن يستطيعوا بغضاً لها إذا لم يكونوا على علم بوجودها.

ومع ذلك فليس من السهل العثور على الوسيلة الصحيحة لتعريف الأطفال الشر. والذين يعيشون منهم في أحياء الفقر المدقع في المدن الكبيرة يعرفون مبكرين بطبيعة الحال كل ما يتعلق بعربدة السكيرين والمشاجرات وضرب الزوجات وهلم جرا، ولعل هذا لا يضرهم إذا كانت هناك عوامل أخرى لمحو آثاره، لكن ليس هناك والد حذر يقظ يعرض طفلاً صغيراً جداً لمثل تلك المناظر عمداً. وأعظم اعتراض عليها في رأيي هو أنها تثير في نفس الطفل خوفاً شديداً يصطبغ به بقية حياته، والطفل لعجزه لا مندوحة له عن الشعور بالفزع عندما يدرك لأول مرة أن القسوة على الأطفال ممكنة.

كانت سني أربعة عشر عاماً عندما قرأت رواية أوليفر تويست لأول مرة، ومع ذلك ملأتني بمشاعر من الرعب ما كان ليتيسر لي احتمالها في سن أصغر، فالأشياء الفظيعة ينبغي ألا يعلمها النشء إلا عندما يبلغ أحدهم من العمر ما يكفي لمواجهتها بالاتزان المطلوب. وهذه السن يصل إليها بعض الأطفال قبل بعض، وذوو الخيال والتهيب من بينهم يجب حمايتهم مدة أطول من ذوي الرصانة أو الذين وهبوا شجاعة فطرية. فمن الواجب أن ترسخ في الطفل عادة عدم الخوف الناشئة عن توقعه الشفقة والرحمة قبل أن يطلع على ما في الدنيا من غلظة، أما اختيار اللحظة الملائمة أو الكيفية يُحتاج إلى لباقة وفهم، إذ هو ليس بالأمر الذي يتقرر بقاعدة توضع.



ومع ذلك فهناك بعض حكم ينبغي اتباعها: أولها أن الحكايات التي على شاكلة ذي اللحية الزرقاء وجاك قاتل العمالقة لا تستلزم إحاطة بالقسوة، فلا تدخل فيما نحن بصدده لأنها عند الطفل خيالية صرفة، وهو لا يربطها بالدنيا الحقيقية أي ربط. لا شك في أن السرور الذي يجده فيها متصل بالغرائز الوحشية، لكن هذه لا ضرر منها، إذ هي مجرد نزعات لعبية في طفل لا حول له ولا قوة، ومن شأنها أن تتلاشى كلما نما الطفل وكبر. لكن عندما يبدأ اطلاع الطفل على القسوة كشيء موجود في الدنيا يجب أن يعنى باختبار الحوادث التي يكون الطفل فيها مع المجني عليه لا مع الجاني. إن بعض الوحشية سيتحرك فيه فيغتبط بحكاية يكون هواه فيها مع الظالم، ومن شأن أمثال هذه الحكاية أن توجد الإمبراطوريين في الناس. لكن قصة إبراهيم وهو يتأهب لتضحية إسحاق، أو الدببة وهي تقتل الأطفال الذين لعنهم اليسع تثير بطبيعتها عطف الطفل على طفل مثله. ومن الباب نفسه حكاية هيوبرت يفقأ عين أرثر الصغير في رواية الملك جون.

ثم إن التاريخ يمكن أن يعلم بجميع ما فيه من حروب، لكن في التحدث عن الحروب ينبغي أن يكون العطف في أول الأمر مع المهزوم، وينبغي أن نبدأ بالمعارك التي يشعر الإنسان فيها بطبيعته مع الجانب المغلوب كمعركة هيستنجس في التاريخ الإنكليزي، وينبغي توكيد ما تعقبه المعارك من جراح وآلام، وينبغي أن نعود الطفل بالتدريج ألا يتحيز حين يقرأ عن الحروب وأن ينظر إلى الجانبين كليهما كما ينظر إلى رجال حمقى فقدوا حلمهم وكان الأولى أن تعنى بهم ممرضات يلزمنهم الفراش حتى يهدؤوا ويحسن سلوكهم، وينبغي أن تشبه الحروب بالمشاجرات بين الأطفال في المحضن. وبهذه الطريقة يكون من المستطاع في اعتقادي حمل الأطفال على أن يفهموا الحروب على حقيقتها ويدركوا أنها حمق.



وإذا ما وقعت تحت نظر الطفل حادثة من عدم الشفقة أو من القسوة فينبغي مناقشتها مناقشة وافية مع توضيح القيم الخلقية جميعها التي يعلقها الرجل الكبير نفسه على الحادثة، ومع الإيحاء دائماً بأن الناس الذين قسوا كانوا حمقى ولم يفعلوا خيراً مما فعلوا لأنهم لم يربوا كما ينبغي. لكن لا يصح أن نلفت الطفل إلى مثل تلك الأشياء في دنياه هو إذا لم يلحظها من تلقاء نفسه حتى يكون قد ألفها في التاريخ والقصص، وعندئذ يصح أن نتدرج به إلى معرفة الشر في بيئته هو. لكن ينبغي دائماً أن نشعره أن في الإمكان محاربة الشر وأن الشر ينتج عن الجهل وعدم ضبط النفس وسوء التربية، وينبغي ألا نشجعه على الحنق على الأشرار، بل على أن يعتبرهم متخبطين لا يدرون ما هي السعادة.

وتنمية العطف الشامل مسألة فطرية في صميمها إذا وجدت البذرة الغريزية، فهي تتوقف على التوجيه الصائب للالتفات وعلى إدراك الحقائق التي يكتمها ويخفيها القائلون بالحرب والسيطرة، خذ مثلاً وصف تولستوي لنابليون وهو يتفقد ميدان معركة استرلتز بعد انتصاره. إن أكثر التواريخ ينصرف عن ميدان القتال بمجرد انتهاء المعركة، وتولستوي بالبقاء فيه اثنتي عشرة ساعة أخرى، قد رسم صورة للحرب مختلفة عن صورتها التاريخية غاية الاختلاف، وهذا يجيء لا بكتمان الوقائع ولكن بالإكثار منها. وما ينطبق على المعارك ينطبق أيضاً على غيرها من أشكال القسوة، وينبغي في الأحوال جميعها ألا يكون هناك ضرورة ما لتبين المغزى، إذ ينبغي أن يكون في عرض القصة على الوجه الصحيح ما يكفي. لا تستنبط مغزى، ولكن اترك الوقائع تنتج مغزاها في عقل الطفل.

بقي أن نقول بضع كلمات عن المحبة التي تختلف عن العطف بكونها في صميمها تخصيصية حتماً. وقد تكلمت بالفعل عن المحبة بين الوالدين والأطفال وما أريد الآن أن أنظر فيه هو المحبة بين الأنداد.



المحبة لا يمكن أن تخلق ولكن يمكن أن تطلق. وهناك نوع من المحبة أصله الخوف إلى جد، ومحبة الطفل والديه، فيها هذا العنصر، لأن الوالدين يقومان بحمايته وهذا النوع من المحبة طبيعي في الطفولة، لكنه غير مستحب بعدها. وحتى في الطفولة ليست محبة الطفل غيره من الأطفال من هذا النوع، فابنتي الصغيرة متعلقة بأخيها تعلقاً شديداً رغم كونه الشخص الوحيد في دنياها الذي يعاملها بجفاء وغلظة. أما محبة الند للند وهي خير الأنواع فأجدر أن توجد حيث تسود السعادة ويغيب الخوف. فالمخاوف سواء أكانت محسوسة أم غير محسوسة من شأنها إيحاء الكراهية لأنها تجعل الخائف يتوقع الأذى ممن يخافه. والحسد يحول دون التحابب بين معظم الناس كما هو مشاهد. ولا أظن في الإمكان منع الحسد إلا بالسعادة بدورها يحول دونها الخوف إلى حد كبير. وإذا سنحت فرصة من فرص السعادة للنشء فإن الوالدين والأصدقاء يصرفونهم عن انتهازها بناء على اعتبارات خلقية في الظاهر وبدافع الحسد في الواقع، وإذا كان عند النشء قدر كاف من الجرأة فسيتجاهلون أمر الناعبين المتشائمين وإلا فسيسمحون لأنفسهم أن تشقى، ويلحقون بركب الخلقيين الحاسدين. والتربية الخلقية التي كانت موضع نظرنا آنفاً مقصود بها إيحاء السعادة والشجاعة، ومن ثم أرى أنها تعمل كل الممكن كي تطلق ينابيع المحبة، وليس في الإمكان المزيد على هذا. إنك إذا أخبرت الأطفال أنه ينبغي عليهم أن يتحابوا تتعرض لخطر إيجاد الرياء والمداهنة، لكنك إذا جعلتهم سعداء أحراراً وجعلت الرفق والرحمة من حولهم فستجد أنهم يصبحون من تلقاء أنفسهم إخوان كل إنسان، وإن كل إنسان تقريباً يستجيب لمودتهم بمثلها. فالنزوع إلى الثقة والمحبة يسوغ نفسه لأنه يكسب صاحبه سحراً لا سبيل إلى مقاومته، ويخلق من حوله ما ينتظر من استجابة لعواطفه، وهذه نتيجة من أهم النتائج التي نتوقعها من التربية الخلقية الصحيحة القويمة.



- 12 -

التربيَة الجِنْسِيَّة

إن موضوع الجنس محاط بالخرافات والتحريم لدرجة أنني أقتحمه بارتعاش. إنني أخشى على أولئك القراء الذين قبلوا حتى الآن بما قلته من مبادئ ونظريات أن يشكوا فيها عندما يجري تطبيقها في هذا المجال. فقد قبلوا باستعداد كاف على أن عدم الخوف والحرية صالحان للولد ومع هذا فإنهم يرغبون في موضوع الجنس أن يفرضوا العبودية والرعب. إنني لا أستطيع أن أقيد المبادئ التي أعتقد بأنها صحيحة وسأعتبر الجنس تماماً بالشكل الذي عاملت فيه الدوافع الأخرى التي تشكل الشخصية الإنسانية.

هنالك ناحية واحدة يكون فيها الجنس مصطبغاً بصبغة خاصة بشكل منفصل ومستقل عن التحريم وهي الحالة التي تنضج فيها الغريزة نضوجاً متأخراً. فصحيح، كما أشار إلى ذلك المحللون النفسيون (رغم ما يكتنف ذلك من مبالغات عظيمة) إن الغريزة ليست مفقودة في سن الطفولة ولكن مظاهرها الطفولية تختلف عنها في الكبار. كما وأن قوتها أضعف كثيراً ومن المستحيل جسمانياً لأي غلام أن ينهمك فيها على شاكلة الكبار، وتستمر حالة البلوغ محنة عاطفية هامة مندفعة وسط التربية الذهنية ومسببة اضطرابات تثير مشكلات صعبة للمعلم. وهنالك العديد من هذه المشكلات التي سوف لا أحاول بحثها ولكنني بصورة نسبية أرغب في بحث ما يجب عمله قبل البلوغ. إذ أنه في هذه الناحية يكون هناك حاجة ماسة للإصلاح التربوي وبصورة خاصة خلال سني الطفولة المبكرة، ورغم



أنني أتفق مع ما ذهب إليه (الفرويديون)[1] في العديد من النواحي العصبية التي تنتاب الإنسان في حياة الشيخوخة بسبب الأخطاء التي ترتكب في الحياة المبكرة في الأمور المتصلة بالجنس. وأن مؤلفاتهم قد أثمرت نتائج مفيدة في هذا المجال ولكن لا يزال هنالك مقدار وافٍ من الحيف يجب التغلب عليه. فالصعوبة هنا بالطبع تزداد حدة عندما يترك الأولاد خلال سنواتهم الأولى كلياً بين أيدي نساء غير متعلمات من اللواتي لا ننتظر منهن أن يعرفن أو يعتقدن بما قاله العلماء في كلامهم الطويل في ضرورة تجنب الاضطهاد ضد البذاءة.

فإذا تناولنا مشكلاتنا في ترتيبها حسب تاريخ حدوثها فإن المشكلة الأولى تواجه الأمهات والمربيات هي (الاستمناء). ويقول العلماء الثقات أن هذه العملية يمارسها الجمع بين الفتيان والفتيات في السنتين الثانية والثالثة ولكنها تتوقف من ذاتها بعد ذلك بقليل. وفي بعض الأحيان تصبح أكثر وضوحاً بتهيجات جسمانية محددة وهذه يمكن إزالتها. (إنها ليست ضمن نطاقي أن أدخل في تفصيلات طبية) ولكنها توجد عادة حتى في حالة عدم وجود مثل هذه الأسباب الخاصة. فقد كان من العادة أن ينظر إليها بهلع وأن تستعمل تهديدات مخيفة بغية توقيفها. وكقاعدة لا تنجح هذه التهديدات رغم الإيمان بها، وتكون النتيجة أن يعيش الولد في نوع من الهلع الذي يصبح فوراً منفصلاً عن سببه الأصلي (الذي يكبح في وعينا الداخلي) ولكنه يبقى ليحدث الكابوس والثورات العصبية والوساوس والرعب الجنوني. وإذا ترك الطفل نفسه فإن الاستمناء الطفولي ليس له تأثير سيء على الصحة[2]، كذلك ليس له تأثير سيء

---

(1) الفرويديون ـ اتباع العالم النفسي سيجموند فرويد.

(2) في حالات نادرة جداً تسبب ضرراً بسيطاً ولكن هذا يعالج بسهولة وهو ليس خطيراً أكثر من نتائج مص الإبهام.



ظاهر على الأخلاق. إن التأثيرات السيئة التي لوحظت في كلتا الناحيتين يبدو أنها معزوة لمحاولات إيقافه. حتى ولو كان ذلك ضاراً فإنه ليس من الحكمة إصدار حظر سوف لا يراعى أو يطاع. فمن طبيعة الأشياء أنه من المستحيل أن تتأكد من أن الولد سوف لا يستمر بعد أن تكون قد منعته من أن يفعل ذلك، فإذا لم تفعل شيئاً فإن الاحتمال هو أن الممارسة ستنقطع عاجلاً ولكنك إن فعلت شيئاً تجعل الأمر أقل أملاً في أن تتوقف وأنك بذلك تضع الأساس لاضطرابات عصبية مخيفة، وهي صعبة كما تبدو لنا ولهذا يجب أن يترك الولد وحده في هذا الشأن. وإنني لا أعني أن عليك الامتناع عن اتخاذ وسائل أخرى غير الحظر بالقدر الذي تكون فيه هذه الوسائل متوفرة، دعه يكون نعسان عندما يلجأ لفراشه وبذلك لا يبقى مضطجعاً فيه مستيقظاً لمدة طويلة، لتكن لديه لعبة محبوبة في فراشه مما تذهل انتباهه، إن هذه الوسائل لا يعترض عليها ولكنها إذا أخفقت يجب ألا تلجأ إلى الحظر أو أن تلفت انتباهه إلى أنه قد همك نفسه بالممارسة. وبعدها لربما توقفت من تلقاء نفسها.

إن حب الاستطلاع الجنسي يبدأ بصورة طبيعية خلال السنة الثالثة بشكل اهتمام في الفروق الجسدية فيما بين الرجال والنساء وفيما بين الكبار والأولاد. إن حب الاستطلاع هذا ليس له صفة خاصة بالطبيعة خلال الحقبة المبكرة من الطفولة ولكنه بشكل بسيط يشكل جزءاً من حب الاستطلاع العام. إن الصفة الخاصة التي وجدت متوفرة بالأولاد الذين ينمون تقليدياً إنما هي عائدة إلى الممارسة النامية لعمل الأمور الغامضة، فعندما لا يوجد غموض يضمحل حب الاستطلاع ويفنى حالاً بعد أن يحصل الاكتفاء فيجب أن يسمح للولد، من البداية، أن يرى والديه وأخواته بدون ملابس في الحالات التي يصدف فيها ذلك بشكل طبيعي. ويجب ألا يحدث ضوضاء من أي منهما



ويجب أن لا يعلم بأن بعض الناس لهم شعور حول العري (التجرد من الملابس) - (وبالطبع سيعلم ذلك فيما بعد). وسنجد بأن الولد يلاحظ فوراً الفروق فيما بين أبيه وأمه ويربط ذلك فيما بعد بالفروق فيما بين أخوانه وأخواته. ولكن حالاً بعد أن يكون الموضوع قد درس لهذا المدى يصبح شيئاً عادياً لا يدعو للاهتمام مثل الخزانة التي غالباً ما تكون مفتوحة. وبالطبع إن أي أسئلة يوجهها الطفل خلال هذه الفترة يجب أن يجاب عليها بالشكل الذي تجاوب أسئلة عن مواضيع أخرى.

تشكل الإجابة على الأسئلة الجزء الأكبر من التربية الجنسية، فهنالك قاعدتان: أولاً تقصي دائماً الجواب الصادق للسؤال، ثانياً اعتبار المعلومات الجنسية بأنها تشبه تماماً أي معرفة أخرى. إذا سألك الولد سؤالاً عميقاً عن الشمس أو القمر أو الغيوم أو عن السيارات أو المحركات البخارية فإنك تسر وتبتهج وإنك تحكي له بقدر ما يستطيع استيعابه. إن الأجوبة على الأسئلة هذه تشكل جزءاً كبيراً جداً من التربية المبكرة. ولكنه إذا سألك سؤالاً حول الجنس فإنك تتشوق بأن تقول له «صه صه» وإذا تعلمت بأن لا تفعل ذلك فإنك مع هذا لا تجيب إلا باختصار وبجفاف ولربما بقليل من الإحراج في طبعك. ويلاحظ الولد فوراً القلق وبذلك تكون قد وضعت الحجر الأساسي للشوق الجازع. عليك أن تجيب بالاتساع نفسه والرحابة وعلى الطبيعة كأن السؤال قد كان حول شيء آخر. يجب أن لا تسمح لنفسك بأن تشعر حتى ولو في بعض الأحيان، أن هنالك شيئاً مخيفاً وقذراً يتعلق بالجنس Sex فإذا فعلت ذلك فإن شعورك سيشغل به. عليك أن تفكر بالضرورة بأن هنالك شيئاً كريهاً سيراه في علاقات والديه وفيما بعد سيستنتج بأنهم يفكرون سواء عن التصرف الذي أفضى إلى تكوينه. إن هذا الشعور في الفتوة يجعل الانفعالات الفطرية السعيدة مستحيلة ليس فقط أثناء الشباب ولكن في حياة الكهولة أيضاً.



إذا كان للولد أخ أو أخت ولد عندما كان كبيراً لدرجة أن باستطاعته أن يسأل أسئلة عن الطفل، ولنفرض أن الولد كان في سنه الثالثة، فقل له بأن الطفل قد نما داخل جسم والدته وقل له أنه قد نما بالطريقة نفسها، دعه يرى أمه ترضع الطفل وأن يقال له الشيء نفسه قد حدث معه. كل هذا مثل كل شيء خلافه متصل بالجنس يجب أن يقال له بدون خطورة بروح علمية بحتة. يجب ألا يقال للولد عن «أعمال الأمومة الغامض المقدس» وأن يكون كل شيء كأمر حقيقي.

إذا لم يحدث للعائلة أي زيادة عندما يصبح الولد كبيراً لدرجة كافية بحيث يكون بوسعه أن يسأل أسئلة عنها فإن الموضوع من المحتمل أن ينشأ بالقول له «هذا حدث قبل أن تولد». إنني أجد ابني لا يزال عاجزاً عن إدراك أنه كان هنالك وقت عندما لم يكن هو موجوداً، فإذا حكيت له عن بناء الأهرام أو عن أي موضوع مشابه فإنه يريد دائماً أن يعلم ماذا كان يفعل عندئذ وهو دائماً يبدو أنه في حيرة عندما يقال له أنه لم يكن وقتها موجوداً. إنه يريد أن يعلم عاجلاً أم آجلاً ماذا تعني عبارة «كونه موجوداً» ومن ثم نروي له.

إن حصة الأب في الجيل أقل احتمالاً بأن ترد بصورة طبيعية في الإجابة على الأسئلة ما لم يكن الولد يعيش في مزرعة. ولكنه من المهم جداً أن يعلم الولد عن هذا أولاً من والديه أو من معلمه وليس من الأولاد الذين جعلهم سوء التعليم رديئين. إنني أتذكر بوضوح أنني علمت كل شيء عن هذا من قبل غلام آخر عندما كنت في سن الثانية عشرة. كل هذا قد عولج في روح دفينة كموضوع لمزاح بذيء. تلك كانت الخبرة العادية للأولاد في جيلنا. ومن الطبيعي أن يتبع ذلك بأن الأكثرية الساحقة استمرت طول حياتها ترى بأن الجنس موضوع رديء وسيئ بنتيجة أنهم لم يستطيعوا أن يضعوا أساساً قوياً للمخالطة.



لقد اتبع الوالدان خطة غير جريئة في الاتكال على الحظر مع أنه كان على الآباء أن يتذكروا كيف اكتسبوا معلوماتهم الأولى. كيف يمكن أن يفترض أن مثل هذا النظام ساعد في الحكمة أو الأخلاق المتينة، إنني لا أستطيع أن أتصور ذلك. يجب أن يعالج الجنس من البداية كشيء طبيعي ومبهج ومحتشم. وإذا أردنا أن نفعل خلاف ذلك فإننا نكون سمعنا العلاقات فيما بين الرجل والمرأة، وبين الآباء والأولاد، ويكون الجنس في ذروة مجده فيما بين أب وأم يحبان بعضهما ويحبان أولادهما، ومن الأفضل جداً أن يعلم الأولاد أولاً الجنس في علاقات والديهم بدلاً من أن يستقوا انفعالاتهم الأولى من الأشياء القبيحة، فمن الخطأ بصورة خاصة أن يكتشفوا الجنس فيما بين والديهم كشر أثيم بقي مخفياً عنهم في سر الكتمان، وإذا لم يكن هنالك احتمال أن يتلقن الأولاد عن الجنس من قبل أولاد آخرين فإن الأمر يمكن تركه للعملية الطبيعية التي تنتج عن حب الاستطلاع عند الأولاد ويمكن للوالدين أن يحصروا أنفسهم في إجابة الأسئلة دائماً شريطة أن كل شيء قد أصبح معروفاً قبل سن الإدراك. إن هذا بالطبع ضروري تماماً. وأنه لشيء قاس أن ندع غلاماً أو فتاة يتباغت بالتغييرات الجسمانية والعاطفية التي تنتابهما في ذلك الوقت دون تحضير، ولربما كان هذا باعثاً لأن يهاجم ببعض الأمراض المخيفة. كما وان كامل موضوع الجنس بعد سن البلوغ يعتبر كهربائياً لدرجة أن الفتى أو الفتاة لا يمكنهم الإصغاء بروح علمية مما يكون ممكناً تماماً في سن البكور. ولهذا فإنه بشكل منفصل عن إمكانية الحديث الرديء، على الفتى أو الفتاة أن يعلما طبيعة العمل الجنسي قبل بلوغهم سن الرشد.

إلى أي مدى قبل هذا يجب إعطاء هذه المعلومات؟ إن ذلك يتوقف على الظروف، فالولد الفضولي والنشيط ذهنياً يحب أن يحكى



له بوقت أبكر مما لو كان بليداً، وعلينا أن نغمره في الإجابة عن حب استطلاعه. ومهما كان الولد حدثاً فعلينا أن نقول له إذا سأل. ويجب أن يكون سلوك الوالدين أنه سيسأل إذا أراد أن يعرف. ولكنه إذا لم يسأل من تلقاء نفسه فإنه يتحتم أن يحكى له قبل أن يبلغ سن العاشرة خشية أن يروى له قبل أي شيء من قبل أشخاص آخرين بطريقة سيئة، ولهذا يكون من المرغوب فيه أن يثار عنده حب الاستطلاع بإعطاء التعليمات حول التناسل بالنباتات والحيوانات. يجب أن لا يكون هنالك مناسبة خطيرة بل توضيحاً للصوت وحسن ديباجة: «الآن يا ولدي أريد أن أحكي لك شيئاً أصبح الوقت مناسباً لأن تعرفه» وكل شيء يتحتم أن يكون عادياً وفي كل يوم. ولهذا فإن الموضوع يأتي بشكل أفضل جواباً على أسئلة.

أظن أنه ليس من الضروري في هذا السن أن نجادل على أن الفتيان والفتيات يجب أن يعاملوا بشكل متماثل. عندما كنت حدثاً كان لا يزال من الشائع جداً لفتاة نامية نمواً حسناً أن تتزوج قبل أن تعرف أي شيء عن طبيعة الزواج وأن تتعلم ذلك من زوجها، ولكنني لم أسمع كثيراً عن مثل هذا في السنوات الأخيرة. وأرى أن معظم الناس يعلمون الآن بأن الفضيلة التي تستند إلى الجهل لا قيمة لها وأن الفتيات لهنَّ الحق نفسه في المعرفة كالفتيان. فإذا كان هنالك أي شخص لا يزال يقصر في معرفة هذا فإن ذلك الشخص لا يليق به قراءة هذا الكتاب وبذلك لا نتحمل مشقة الجدال معه. إنني لا أريد أن أقترح بحث تعليم الأخلاق الجنسي في معناه الضيق. وهذه مسألة اختلفت حولها الآراء، فالمسيحيون يختلفون عن المسلمين، والكاثوليكيون عن البروتستانت الذين يبيحون الطلاق وذوو التفكير الحر عن الرجعيين. فالآباء يرغبون أن يتعلم أولادهم (بالصفة الشخصية)



عن الأخلاق الجنسية بالشكل الذي يظنون به أنفسهم وإنني لا أرغب في أن تتدخل الدولة معهم. ولكن بدون الدخول في أسئلة رديئة فهنالك الكثير مما يمكن أن يكون أساساً مشتركاً.

قبل أي شيء هناك علم الصحة، وينبغي على الشباب أن يلموا بالأمراض الجنسية قبل ركوب المخاطر، كما أن هذا الإيمان يجب أن يكون حقيقياً بعيداً عن المبالغة التي يلجأ إليها بعض الناس في مضمار الأخلاق. ويجدر بهم أيضاً أن يعرفوا كيفية الشفاء من هذه الأمراض بالإضافة إلى محاولة تجنبها، إذ أنه من الخطأ إلقاء هذه التعليمات من قبل أناس فاضلين كلما دعت الضرورة، في حين تعتبر المآسي التي تحل بالآخرين جزاء وفاقاً لمعصية أو زلل. وإذا ما أردنا القياس على هذا الزعم فقد نمتنع عن أداء العون لإنسان أصيب في حادثة صدام سيارة متعللين بأن الرعونة في قيادة السيارة خطأ فادح زد على ذلك أن العقاب في هذه الحال قد يكون من نصيب الأبرياء إذ لا يمكن اعتبار الأطفال الذين يولدون مرضى بالزهري أطفالاً آثمين بالطريقة نفسها التي لا يجوز النظر بموجبها إلى رجل دهم بسيارة عابرة باعتباره آثماً.

وعلى الشباب أن يعلموا أن إنجاب طفل أمر ذو أهمية بالغة، فلا ينبغي القيام به إذا لم تكفل للطفل مقدماً الصحة الجيدة والسعادة التامة. وقد كان الرأي التقليدي أنه من المسوغ إنجاب أطفال أثناء فترة الزواج حتى ولو جاء الفاصل الزمني قصيراً بين طفل وآخر بحيث ينهك هذا صحة الأم، وحتى لو كان الأطفال مرضى أو معتوهين، وحتى لو لم يتوفر لهم الغذاء الكافي. وفي أيامنا هذه أضحى المكابرون وحدهم هم الذين يتبنون هذا الرأي متعللين بأن كل ما يصيب الإنسانية لا بد أن يزيد في مجد الله، أما أولئك الذين يهتمون



بأطفالهم ولا يجدون متعة رخيصة في تسبب شقاء الضعفاء فإنهم يتمردون على هذا التعنت المتهور الذي يسوغ هذه القسوة. ولهذا يجب أن تشكل العناية بحقوق الأطفال والحرص على أهميتهم جزءاً أساسياً من الثقافة الخلقية.

ويجدر لفت أنظار الفتيات إلى احتمال كونهن أمهات في المستقبل، وبالتالي ينبغي عليهن الإلمام ببعض أسس المعرفة التي قد تفيدهن في هذا المجال. ومن البديهي أن على الفتيان والفتيات أن يتعلموا شيئاً عن حفظ الصحة وعن وظائف أعضاء الجسم، ولكن يجدر التأكيد على أنه ما من فتاة يمكن أن تكون أماً صالحة بدون الحنو الأمومي، ومن جهة أخرى وبالإضافة إلى هذا الحنو فلسنا في غنى عن المعرفة السليمة الوافية. فالغريزة دون المعرفة لا تصلح في تربية الأطفال بقدر ما لا تصلح المعرفة دون الغريزة. فكلما ازداد فهم الحاجة إلى المعرفة ازدادت النساء الذكيات تعلقاً بالأمومة. وفي أيامنا هذه لا تعدم بينهن من ذوات الثقافة والعلم من تحتقر هذه الحقيقة متعللات بأن هذه المعرفة لا تمنحهن المجال الكافي لممارسة مواهبهن العقلية. وهذه مأساة كبرى لأن في مقدورهن أن يصبحن أفضل الأمهات إن وجهت أفكارهن هذه الوجهة.

وهناك شيء أساسي في تعليم حب الجنس. ينبغي ألا نعتبر الغيرة إلحاحاً مسوغاً على الحقوق، بل هي مأساة لمن يشعر بها، وهي خطأ بحق من يستهدفه. فعندما تتطفل دواعي الامتلاك على الحب تراه يفقد قوته الحيوية ويلتزم الشخصية. أما إذا جرد الحب من هذه الدوافع فهو ينمي الشخصية ويعظم الإحساس بالحياة. وقد كان الآباء يهدمون علاقتهم بأطفالهم حين كانوا يلقنونهم الحب كفريضة يجب تأديتها، ولا زال بعض الأزواج والزوجات يهدمون زواجهم بالخطأ



نفسه. فالشعور بالحب نحو الآخرين يستعصي على أن يكون واجباً معروضاً لأنه غير خاضع للإرادة.

فالحب منحة من السماء وهو أفضل ما يمكن أن تجود به.

أما أولئك الذين يعلقون على الحب أحكاماً، فهم يهدمون الجمال والفرح الذي لا يمكن للحب أن يمنحهما ما لم يكن حراً وعفوياً. وهنا مرة أخرى يبرز الخوف كعدو وحيد، فمن يخشى فقدان أسباب سعادة حياته كمن فقدها فعلاً.

وفي هذا المجال كما في مجالات أخرى تكون الجرأة جوهر الحكمة.



مَدرسَة الحضَانَة

تناولت في الفصول السابقة مختصراً لما يمكن عمله في سبيل خلق العادات التي تجعل الطفل الصغير سعيداً نافعاً في حياته المقبلة، ولكنني لم أناقش مسألة هل على الوالدين أن يقوموا بهذه التربية أو هي من عمل مدارس مهيأة لهذا الغرض. ورأيي أن الحجج المؤيدة لمدرسة الحضانة حجج غالبة جارفة، لا فيما يتعلق بأطفال الفقراء والجهلة أو المجهدين بالعمل فحسب، ولكن فيما يتعلق بجميع الأطفال أو على الأقل جميع الأطفال الذين يعيشون في المدن. أعتقد أن الأطفال الذين في مدرسة حضانة الآنسة مرغريت مكملان في رتفورد يحصلون على تربية تفضل كل ما يستطيع أبناء الميسورين أن يحصلوا عليه في الوقت الحاضر. ويودي أن أرى هذا النظام يعمم حتى يشمل الأطفال جميعهم، الأغنياء منهم والفقراء على السواء. لكن دعنا قبل بحث أي مدرسة حضانة بالذات نستعرض الأسباب التي تجعلنا نرغب في مدرسة الحضانة من حيث هي:

وأول ما نذكر من ذلك أن بواكير الطفولة لها أهمية لا تقدر من الناحيتين الطبية والنفسية، وهاتان الناحيتان مترابطتان متشابكتان، فالخوف مثلاً يسبب للطفل سوء التنفس، وسوء التنفس يعرضه لطائفة من الأمراض[1]. ومثل هذه العلاقات المتشابكة هي من الكثرة بحيث

---

(1) راجع في هذا الشأن (مدرسة الحضانة) لمرغريت مكملان (طبعة دنت سنة 1919) صفحة 197 وكذلك: (مدرسة المعسكر) للمؤلفة نفسها (جورج آلن وأنوين ليمتد).



لا يمكن لأحد أن يطمح في النجاح في تربية الطفل خلقياً إذا لم يكن على بعض معرفة بالطب، أو أن ينجح في العناية بصحته إذا لم يكن على بعض معرفة بعلم النفس، ومعظم المعرفة اللازمة في الناحيتين كلتيهما حديثة جداً، وكثير منها يتعارض مع التقاليد التي درج الناس على احترامها جيلاً بعد جيل. خذ مثلاً مسألة التأديب. إن القاعدة العظمى في النضال مع الطفل هي: لا تخضع لكن لا تعاقب، فالوالد الطبيعي العادي يخضع أحياناً في سبيل الحياة الهادئة، ويعاقب أحياناً حين ينفد صبره، والطريقة الصائبة تتطلب لنجاحها خليطاً صعباً من الصبر والمقدرة على الإيحاء، هذا مثل نفساني، والهواء النقي مثل طبي، فإذا توفرت العناية والحكمة استفاد الأطفال من التعرض الدائم للهواء الطلق ليلاً نهاراً بغير أثقال من الملبس، لكن إذا لم تتوفر العناية والحكمة فلا يمكن إغفال خطر إصابة الأطفال بالبرد من البلل أو من التغيرات الجوية المفاجئة.

وليس من المنتظر أن تتوفر للوالدين المهارة والفراغ اللازمان للفن الجديد الصعب، فن معاملة الأطفال الصغار كما ينبغي، وهذا واضح فيما يتعلق بالوالدين غير المتعلمين فهم يجهلون الطرق المثلى، ولو تعلموها لظلوا غير مقتنعين بها. إني أسكن في منطقة زراعية قرب البحر يسهل فيها الحصول على الطعام الطازج ولا يشتد فيها البرد ولا الحر، وأكثر ما اخترتها من أجله أنها خير ما يلائم صحة الأطفال، ومع ذلك فإن معظم أطفال الزراع فيها وأصحاب الحوانيت ومن على شاكلتهم كلهم تقريباً وجوههم شاحبة معتلون، لأنهم موسّع عليهم في الأكل مضيق عليهم في اللعب، لا يذهبون إلى الشاطئ أبداً لأن ابتلال الأقدام عندهم خطر، ويلبسون خارج البيوت معاطف صوفية سميكة حتى في أشد أيام الصيف حراً، وإذا علت أصواتهم في اللعب حملوا على الغض منها ليكونوا مهذبين، لكنهم يسمح لهم بالسهر



ويعطون من مختلف ألوان الطعام كل ما يعسر هضمه إلا على الكبار. ويعجب آباؤهم من أولادي كيف لم يموتوا من زمن بعيد من البرد والتعرض لتقلبات الجو، لكن لا هذا الدرس العلمي ولا غيره يقنعهم بأن أساليبهم ممكن تحسينها. وهم لا تعوزهم المحبة الوالدية، لكنهم جهلاء متمسكون بجهلهم لسوء تربيتهم. أما أطفال فقراء المدن المجهدين فحالهم بالطبع أدهى وأمر.

لكن حتى أطفال الوالدين المتعلمين تعليماً راقياً الذين لهم ضمائر حية والذين ليسوا أشغل من اللازم، حتى أطفال هؤلاء لا يمكن أن يحصلوا في البيت على ما يحتاجون إليه في سبيل التربية على مثل ما يحصلون عليه في مدرسة الحضانة، وأول ذلك وأهمه أنهم لا يحصلون على صحبة أترابهم من الأطفال. وإذا كانت الأسرة صغيرة كالعادة في أمثال هذه الأسر فمن السهل أن يلقى الأطفال من عناية الكبار أكثر مما ينبغي، وربما صاروا عصبيين سابقين لأوانهم في النضج، وعلاوة على هذا فإنه ليس في مقدور الوالدين أن يحصلوا على تجارب في معاملة أعداد كبيرة من الأطفال مما يجعل اتصالهم بكل واحد من هؤلاء الأطفال نافعاً أكيداً. ثم أن الأغنياء وحدهم هم الذين يستطيعون توفير الباحة والبيئة الأنسب للأطفال الصغار، ومثل هذه الأشياء إذا وفرتها أسرة لأطفالها خاصة خلقت فيهم زهواً بالتملك وإحساساً بالعلو يضران من الناحية الخلقية ضرراً بليغاً. لهذه الأسباب كلها أعتقد أن الوالدين ولو كانوا من الخيرة يحسنون صنعاً إذا بعثوا أطفالهم من سن الثانية وما بعدها إلى مدرسة ملائمة ولو جزءاً من النهار بشرط أن توجد مثل تلك المدرسة في جوارهم.

إن لدينا في الوقت الحاضر نوعين من المدارس تبعاً لمركز الوالدين. هناك مدارس فروبلية ومدارس منتسورية للأطفال



الموسرين، وهناك عدد صغير من مدارس الحضانة للأطفال المدقعين أشهرها مدرسة الآنسة مكملان التي يصفها الكتاب الذي سبق ذكره وصفاً يتحتم على كل محب للأطفال أن يقرأه. وأكبر ظني أنه ليس في الموجود من مدارس أطفال الموسرين مدرسة تضارع مدرستها، لأن لديها من جهة أعداداً أكبر، ولأنها من جهة أخرى غير مبتلاة بكبرياء أهل الطبقة الوسطى وتأففاتهم التي يضايقون بها المعلمين. وترمي الآنسة مكملان إلى الاحتفاظ بالأطفال من السنة الأولى إلى السابعة إذا أمكن وإن مال الثقات في التربية إلى الرأي القائل بالتحاق الأطفال بمدرسة أولية عادية في سن الخامسة. ويأتي الأطفال إلى مدرستها في الثامنة صباحاً ويمكثون حتى السادسة مساء، ويتناولون طعامهم جميعه في المدرسة، ويصرفون أكثر ما يمكن من أوقاتهم في العراء، ولديهم في الداخل مقدار غير عادي من الهواء النقي. وقبل أن يقبل الطفل بالمدرسة يفحص طبياً، ذكراً كان أم أنثى، ويعالج حتى يشفى في القسم الطبي أو في المستشفى، وبعد القبول يصير الأطفال أصحاء ويظلون كذلك إلا في أحوال نادرة. وفي المدرسة حديقة ظريفة فسيحة يقضي الأطفال كثيراً من وقتهم يلعبون فيها، ويسير التعليم فيها إجمالاً على النظام المنتسوري، وينام الأطفال كلهم بعد الغداء. وعلى الرغم من أنهم يقضون الليل ويوم الأحد في بيوت قد عضتها الفاقة وربما في سراديب مع آباء سكارى، فإن هؤلاء الأطفال يصيرون في بنيتهم وذكائهم مضارعين لخيرة أطفال الطبقة الوسطى. وإليك وصف الآنسة مكملان لتلاميذها الذين في سن السابعة:

كلهم تقريباً أطفال طوال معتدلو القوام، كلهم في الواقع معتدلو القوام إن لم يكونوا طوالاً، لكن متوسطهم طفل كبير نامٍ نظيف الجلد



براق العينين ناعم الشعر، فهو (أو هي) يزيد قليلاً عن متوسط خير طراز أطفال ذوي اليسار من الطبقة المتوسطة العالية. هذا عن البنية. أما من حيث العقلية فهو يقظ، يألف ويؤلف، متشوق إلى الحياة وإلى اكتساب الجديد من الخبرة. في وسعه أن يقرأ ويتهجى بإتقان (أو قريباً من الإتقان)، يجيد الكتابة ويعبر عما في نفسه بسهولة، يتكلم الإنكليزية الجيدة والفرنسية أيضاً، ولا تقتصر مقدرته على مساعدته نفسه، فقد اعتاد من سنوات مساعدة الأطفال الأصغر منه، ثم هو يستطيع العد والقياس وشيئاً من التفنن وقد أعد بعض الأعداد لتلقي العلم، قضى سنواته الأولى في جو من المحبة والهدوء والفكاهة وامتلأت سنتاه الأخيرتان بالخبرات الممتعة وبالتجارب. له دراية بالحديقة فقد زرع فيها وسقى، وعني بالنباتات كما عني بالحيوانات. والذي بلغ السابعة منهم يستطيع أيضاً أن يرقص ويغني ويلعب ألعاباً عديدة. هؤلاء هم الأطفال الذين سيتقدمون قريباً بالآلاف إلى أبواب المدارس المتوسطة فماذا يفعل بهم؟ أريد أن أنبه قبل كل شيء إلى أن معلمي المدارس الأولية سيتغير عملهم بهذا الفيض المفاجئ من الحياة الصغيرة النظيفة القوية المتفجرة من أسفل. فمدرسة الحضانة إما أن يسفر المستقبل عن أنها أمر تافه أو بعبارة أخرى فشل جديد، وإما أن تحدث في القريب العاجل أثراً ملحوظاً لا في المدارس الأولية وحدها ولكن في المدارس الثانوية أيضاً. إنها ستمدهما بنوع جديد من الأطفال لتربياه، وسيكون لذلك حتماً في العاجل أو الآجل رد فعل لا في المدارس جميعها فقط ولكن في حياتنا الاجتماعية بأسرها، وفي نوع الحكومة والقوانين التي تصاغ للشعب، وفي علاقة أمتنا بغيرها من الأمم.

ولا أرى هذه الدعاوى مبالغاً فيها، فمدرسة الحضانة إذا عممت تستطيع في جيل واحد أن تزيل الفروق العميقة في التربية التي تقسم



الطبقات في الوقت الحاضر، وتستطيع أن تنتج مواطنين متمتعين كلهم بالنمو العقلي والبدني المقصور الآن على أكثر الناس حظاً ويساراً، كما تستطيع أن تزيل كابوس المرض والغباوة والحقد الذي يجعل التقدم الآن على صعوبته الحاضرة. وطبقاً لقانون التعليم الصادر سنة 1918 كانت مدارس الحضانة تنشأ على حساب الحكومة، لكن لما هوى معول الجذر الاقتصادي تقرر أن الأهم هو بناء البوارج السريعة وحوض سنغافورة لتسهيل الحرب مع اليابان. والحكومة تنفق الآن 650000 جنيهاً في العام على أغراض مثل حمل الناس على تسميم أنفسهم بالكيمياويات التي تحفظ لحم خنزير بلاد الدومنيون وزبدها بدلاً من أن يأكلوا الزبد النقي من الدنمرك، ومن أجل هذا يحكم على أطفالنا بالمرض والشقاء وركود الذهن.. بلايا كانت تنجو منها جماهير الأطفال لو أن المبلغ نفسه صرف سنوياً على مدارس الحضانة. وللأمهات الآن حق التصويت، فهل سيتعلمن يوماً أن يستخدمنه فيما يعود على أطفالهن بالخير؟

وبغض النظر عن هذه الاعتبارات الأوسع فإن ما يجب إدراكه هو أن العناية الحقة بالأطفال الصغار عمل يحتاج إلى مهارة عالية لا رجاء للوالدين فيه القيام بها على الوجه المرضي، وأنه عمل مخالف تماماً للتعليم بالمدارس في السنوات المقبلة. ولنقتبس مرة أخرى من الآنسة مكملان:

طفل الحضانة يتمتع ببنية متوسطة الجودة، وليس جيرانه في أماكن الفقر المدقع هم وحدهم الذين يقصرون عنه كثيراً إذ يقصر عنه كذلك من (هم خير منه) في الأحياء الجيدة، أي أطفال الطبقة الوسطى من الطراز الجيد جداً. ومن الواضح أننا نحتاج إلى شيء أكثر من الحب الوالدي و(المسؤولية الوالدية). فقواعد المسطرة قد انهارت كلها كما انهار كذلك (الحب الوالدي) الخالي من المعرفة. أما تنشئة الطفل فلم يتطرق إليها الانهيار. إنها عمل يتطلب مهارة وبراعة عالية.



وتقول عن الناحية المالية:

يمكن اليوم إدارة مدرسة حضانة تحوي مئة طفل بمبلغ 12 جنيهاً سنوياً عن كل طفل، يستطيع الآباء في أفقر الأحياء أن يدفعوا منه ثلثه. ومدرسة حضانة يقوم الطلاب بالتدريس فيها تتكلف أكثر من ذلك، لكن معظم الزيادة في التكاليف، التي تدفع لهؤلاء الطلاب كنفقة تعليم وإقامة، إنما تدفع لمعلمي المستقبل. وتبلغ تكاليف مركز للحضانة والتدريب في الهواء الطلق نحو 2200 جنيه سنوياً إذا كان كل من فيه 100 طفل و30 طالباً.

وإليك فقرة أخيرة:

سيكون من النتائج العظيمة لمدرسة الحضانة أن يسير الأطفال أسرع في تلقي مناهج العصر الحاضر، وعندما يتمون نصف حياة المدرسة الأولية الحالية أو ثلثيها سيكونون على استعداد للانتقال إلى دراسات أرقى. وبالجملة فمدرسة الحضانة، إذا كانت حقاً مكان تنشئة وتربية لا مجرد مكان (لرعاية) الأطفال حتى يبلغوا الخامسة، ستؤثر في نظام التعليم كله تأثيراً قوياً وسريعاً جداً، وسترتفع بسرعة بالمستوى الممكن للثقافة والتحصيل في المدارس جميعها ابتداء من المدارس المتوسطة، وستثبت أن في الإمكان محو ما نعيش فيه من حمأة المرض والبؤس التي تجعل خدمات الطبيب تبدو أعظم من خدمات المعلم، وستجعل المدارس ذات الجدران السميكة والبوابات الرهيبة والملاعب الصلبة والفصول الضخمة التي لا تدخلها الشمس تبدو قبيحة فظيعة كما هي في الواقع. إنها ستعطي المعلمين فرصة.

وتحتل مدرسة الحضانة مكاناً متوسطاً بين تربية الخلق المبكرة وما يتلوها من تعليم، فهي تواصل كليهما في وقت واحد مستعينة بكل



واحد على الكل بحيث يزداد نصيب التلقين بالتدريج كلما تقدم الطفل في العمر. وقد استطاعت مدام منتسوري في منشآت تشبه مدارس الحضانة في وظيفتها أن تصل بطرقها إلى الكمال. ففي بيوت كبيرة للسكنى بروما أفردت غرفة كبيرة للأطفال الذين بين الثالثة والسابعة، وعهد إلى مدام منتسوري في الإشراف على بيوت الأطفال[1] هذه. وكان الأطفال كما في دتفورد أطفال أفقر الناس، وقد دلت النتائج، كما دلت في دتفورد، على أن العناية المبكرة تستطيع أن تتغلب على المساوئ البدنية والعقلية للبيت السيئ.

ومما هو جدير بالذكر منذ أيام سغوين حتى الآن أن التقدم في أساليب تربية الأطفال الصغار من دراسة المعتوهين وضعاف العقول الذين لا يزالون من بعض النواحي أطفالاً صغاراً في عقليتهم. وإني أعتقد أن السبب الذي دعا إلى هذا التغير هو أن غباوة مرضى العقول لم تعد مما تلام عليه أو ما يمكن علاجه بالضرب. إنه لم يخطر على بال أحد أن وصفة الضرب التي وصفها الدكتور أرنولد تشفيهم من (الكسل). وكانت نتيجة ذلك أن عولجوا علمياً لا غضبياً، فإذا قصروا عن الفهم لم يثر عليهم أي معلم مغيظ ولم يقل لهم أن عليهم أن يخجلوا من أنفسهم. ولو أن الناس راضوا أنفسهم على أن ينظروا إلى الأطفال نظرة علمية بدلاً من النظرة الوعظية لاستطاعوا أن يكشفوا عما قد عرف الآن من طريقة تربية الأطفال دون أن يضطروا أولاً لدراسة ضعاف العقول. ففكرة (المسؤولية الأدبية) هي (المسؤولة) عن كثير من الشر. تصور طفلين كان من حسن حظ أحدهما أن يكون في مدرسة الحضانة بينما ظل الآخر متروكاً لحياة الجهل في أحياء الفقر المدقع، هل يكون الطفل الثاني (مسؤولاً أدبياً) إذا شب دون

---

(1) راجع (طريقة منتسوري) لمنتسوري (هاينمان سنة 1912) ص42 وما يليها.



الأول في خلقه؟ وهل يكون الأغنياء (مسؤولين أدبياً) عن الأنانية والغباوة اللتين مرنوا وربوا عليهما في المدارس العامة واللتين تحملانهم على تفضيل ترفهم الأخرق على خلق مجتمع سعيد؟ كل هؤلاء ضحايا الظروف، وكلهم اعوجت أخلاقهم في عهد الرضاع أو وقف نمو فهمهم في المدرسة، ولا يصلح من الأمر شيئاً أن يعتبروا (مسؤولين أدبياً) وينحى عليهم باللائمة والتقريع لأنهم كانوا أسوأ حظاً مما كان يمكن أن يكونوا.

ليس هناك إلا طريق واحد للتقدم في التربية والتعليم وفي الشؤون الإنسانية الأخرى ألا وهو العلم يسخره الحب. فالحب عاجز بغير العلم، والعلم هادم مدمر بغير الحب. إن كل ما عمل لتحسين أساليب تربية الأطفال الصغار عمله أولئك الذين يحبونهم، عمله أولئك الذين عرفوا كل ما يستطيع أن يعلمه الناس في هذا الموضوع. وهذه مزية من المزايا التي نجنيها من التعليم العالي للنساء. ففي الأيام الخالية حين لم يكن تعليم كهذا كان احتمال الجمع بين العلم وحب الأطفال أقل كثيراً منه الآن. إن القدرة على صياغة العقول الصغيرة - تلك القدرة التي يضعها العلم في أيدينا - قدرة هائلة قابلة لسوء استعمال مهلك، وإذا وقعت في أيد غير صالحة فقد تنتج دنيا تفوق في قسوتها وقلة مبالاتها دنيا الطبيعة الجزاف. فقد يعلم الأطفال التعصب وحب الحرب والوحشية تحت ستار تعليم الديانة والوطنية والشجاعة، أو الشيوعية والسلطة الشعبية والحماسة الثورية. إن التعليم يجب أن يوحي به الحب ويجب أن يرمي إلى إيقاظ الحب في الأطفال وإلا صار أداة ضارة، تزداد مقدرتها على الإضرار كلما تحسنت الأساليب العلمية وتقدمت. ومحبة الأطفال موجودة في المجتمع كقوة فعالة يدل عليها تقليل نسبة وفيات الأطفال وتحسين



التربية. ولا تزال هذه القوة أضعف مما ينبغي وإلاّ لما جرؤ سياسيونا على تضحية حياة عدد لا حصر له من الأطفال وتضحية سعادتهم في سبيل خططهم الخبيثة لإراقة الدماء وإقامة الظلم، لكنها على هذا قوة موجودة تزداد. على أن صور الحب الأخرى تنقصنا نقصاً عجيباً، فالأشخاص الذين يسبغون على الأطفال عنايتهم هم أنفسهم يحملون في قلوبهم شهوات ونزوات تعرض أولئك الأطفال أنفسهم في مستقبل حياتهم للموت في حروب هي مجرد أعمال جنونية للجماعات. فهل كثير علينا أن نرجو أن تمتد بالتدريج دائرة الحب من الطفل إلى الرجل الذي سيشب إليه الطفل؟ وهلا يتعلم محبو الأطفال أن يتابعوهم في مستقبل سنواتهم بشيء من الحب الأبوي والإشفاق نفسه؟ أما آن لنا وقد وهبناهم أجساماً قوية وعقولاً فتية أن ندعهم يستخدمون قوتهم وعقولهم وفتوتهم في خلق عالم أفضل؟ أم سنجفل فزعاً حين يتجهون إلى هذا ونغرقهم مرة أخرى في العبودية والعسكرية؟ إن العلم متأهب لتحقيق أي البديلين نختار والخيار هو بين الحب والبغض، وإن كان البغض هو المستخفي وراء العبارات المعسولة التي يشيد بها من يحترفون الدعوة إلى الخير والأخلاق.



التَّربيَة الفِكريَّة




مكتبة
الفكر الجديد

- 14 -

مَبادِئ عَامَّة

إن تكوين الخلق، الذي كان موضع اهتمامنا إلى الآن، ينبغي أن يعالج في صميمه في السنوات المبكرة وينبغي إذا أحسن القيام عليه أن يكون قد أشرف على التمام في سن السادسة. ولا أعني بذلك أن الخلق لا يمكن أن يفسد بعد هذه السن فليس هناك سن تعجز فيها الظروف أو البيئة الفاسدة عن إحداث الأضرار الخلقية، إنما أعني أنه بعد سن السادسة يكون الولد أو البنت الذي أحسنت تربيته المبكرة قد كون لنفسه من العادات والميول ما يكفل لنا قيادته في الاتجاه الصحيح إذا أعيرت البيئة التي يعيش فيها شيئاً من العناية. فالمدرسة التي تتألف من أولاد وبنات نشؤوا كما ينبغي في سنواتهم الست الأولى تعتبر بيئة صالحة إذا توفر عند القائمين عليها قدر مناسب من حسن التصرف. وينبغي ألا تكون هناك حاجة لتخصيص وقت طويل أو قدر كبير من التفكير في المسائل الخلقية، فإن الفضائل الأخرى التي يحتاج إليها النشء ينبغي أن تأتي كنتيجة طبيعية للتربية الفكرية المحضة. ولا أقصد أن أجعل من هذا قاعدة دقيقة، وإنما أورده كقاعدة تسترشد بها السلطات المدرسية عند تقرير المسائل الجديرة بالعناية والتوكيد الخاص. ويقيني أنه إذا أحسنت رعاية الأطفال إلى سن السادسة كان خير ما يفعله القائمون على المدارس التي يؤمونها أن يركزوا جهودهم في التقدم الفكري المحض ويعتمدوا عليه في الوصول إلى كل ما يستحب من تقدم خلقي جديد.



ولو أن تحسين الخلق لا ينبغي ألا يكون هدفاً من أهداف التعليم فهناك صفات معينة مستحبة للغاية ولا غنى عنها للنجاح في طلب العلم، يصح أن تسمى الفضائل الفكرية، ومن الواجب أن تنتج عن تربية الفكر ـ تنتج عند الحاجة إليها في التعليم لا كفضائل نسعى وراءها لذاتها. ورأس تلك الصفات كما يبدو لي: حب الاطلاع وانفتاح العقل، واعتقاد إمكان المعرفة وإن صعبت، والصبر والجد وحصر الذهن والدقة. وحب الاطلاع أساسي من بين هذه الصفات، فحيثما يكون قوياً وموجهاً إلى الأشياء الجديرة به فإنه يستتبع بقية الصفات، لكن لعل التشوف وحب الاطلاع ليس فعالاً إلى الدرجة التي تجعل منه أساساً للحياة العقلية أجمعها، فلا مفر من أن تكون هناك أيضاً رغبة دائمة في القيام بعمل صعب. إن المعرفة التي يحصلها التلميذ يجب أن تبدو له بمنزلة مهارة اكتسبها، شأنها في ذلك شأن المهارة في الألعاب الرياضية البدنية. ولعله لا مفر من أن تكون المهارة المكتسبة مقصورة إلى حد على النوع الذي تتطلبه الواجبات المدرسية المصطنعة، لكن كلما أمكن إظهارها بمظهر الضروري لتحقيق غرض ما غير مدرسي يشوق التلميذ نكون قد قمنا بعمل عظيم الأهمية. ومما يؤسف له الفصل بين المعرفة وبين الحياة، وإن كان ذلك لا يمكن تفاديه تماماً في خلال السنوات الدراسية. وحيثما كان التفادي متعذراً فلا مناص من إيراد أحاديث من آن لآخر توضح فائدة المعرفة في الحياة (المقصود الفائدة هنا في أوسع معانيها). ومع ذلك ينبغي أن يسمح بقدر كبير من الاستطلاع والبحث الذي بغيره ما كان يستطاع اكتشاف بعض المعرفة الثمينة جداً (كالرياضة البحتة مثلاً). فهنا كثير من المعرفة يبدو لي قيماً في ذاته بغض النظر عن أي تطبيق عملي يمكن أن يكون له. وما ينبغي لي أن أشجع الصغار على البحث بدقة لاستكشاف غرض من وراء المعرفة جميعها، فالاستطلاع



أو حب الاطلاع الخالي من الغرض أمر طبيعي بالنسبة للصغار، وهو صفة ثمينة جداً. ويجب ألا نلجأ لإثارة حب المهارة التي تتجلى في الحياة العملية إلا حينما يخفق حب الاطلاع الخالي من الغرض. فلكل من الهدفين مكان وما ينبغي أن يسمح لأيهما بأن يزحم الآخر.

واتساع أفق العقل صفة ستظل على الدوام موجودة حيث تصدق الرغبة في المعرفة، ولا تفارق الإنسان إلا حيث تختلط رغباته الأخرى باعتقاد أنه يعرف الحقيقة بالفعل، وهذا هو السر في أن هذه الصفة أكثر شيوعاً بين الشبان منها بين المتقدمين في السن. فأوجه نشاط الإنسان لا تكاد تنفك عن الارتباط بما يقر عليه رأيه، ورجل القانون لا مناص له من القول بأن المجرمين يجب أن يعاقبوا ـ إلا إذا استطاعوا توكيل أحد مشاهير المحامين، والمدرس يتحيز لطريقة التعليم التي يصلح لها بحكم إعداده وتجاربه، والسياسي لا يكاد يملك إلا الإيمان بمبادئ الحزب الذي يغلب أن ينال العمل على يديه. فإذا ما اختار المرء الطريق الذي سيسلكه في الحياة فلن ينتظر منه أن يظل يفكر فيما إذا كان أحد الطرق الأخرى ألْيَق وأجدى عليه. ومن ثم كان لاتساع أفق العقل حدوده عند المتقدمين في السن، وإن كان ينبغي أن تكون هذه الحدود أقل ما يمكن. أما في الشباب فما يسميه وليم جيمس (اختبارات جبرية) أقل بكثير منها بعد الشباب، وتقل بالتتابع الظروف التي تحمل الإنسان على إرادة الاعتقاد. وينبغي أن نشجع الشبان على أن يعتبروا كل شأن من الشؤون قابلاً للمناقشة، وأن يكون في استطاعتهم أن ينبذوا أي رأي تبعاً للحجة. وينطوي تحت هذه الحرية في التفكير ألا تكون هناك حرية كاملة في الأفعال، فلا يصح أن يطلق للصبي الحرية ليجري إلى البحر تحت تأثير إحدى قصص المغامرات الإسبانية، لكن ما دام في دور التعليم فينبغي أن يكون حراً في الاعتقاد إن خيراً له أن يكون أحد القراصنة من أن يكون أحد الأساتذة.



والقدرة على حصر الذهن صفة قيمة جداً، وقليل من الناس من يكسبها بغير طريق التربية. نعم إنها تنمو بطبيعتها إلى حد كبير كلما تقدم الشباب في السن، فالأطفال الصغار يندر أن يفكروا في شيء واحد لأكثر من بضع دقائق، لكن لكل سن يتقدمونها تجعل التفاتهم أقل تبخراً حتى يكبروا، ومع ذلك فلا يكاد يكون من المحتمل أن يكسبوا قدراً كافياً من حصر الذهن دون تربية عقلية طويلة. وهناك ثلاث صفات تميز قدرة الحصر الكامل للذهن ألا وهي: الشدة، والطول، والرغبة الذاتية. أما الشدة فتوضحها قصة أرشميدز التي تروى عنه أنه لم يلحظ قط استيلاء الرومان على سراكوزه ومقدمهم إليه ليقتلوه لأنه كان مستغرقاً في حل مسألة رياضية. وأما المقدرة على حصر الذهن في الموضوع الواحد زمناً طويلاً فضرورية للقيام بالصعب من الأعمال، بل ولفهم أي موضوع معقد أو عويص. وهي تأتي نتيجة للاهتمام التلقائي العميق بالموضوع. ومعظم الناس يستطيعون حصر الذهن في لغز من الألغاز زمناً طويلاً، لكن هذا ليس كبير فائدة في ذاته، فلكي يكون حصر الذهن قيماً حقاً ينبغي أن يكون تحت سلطان الإرادة، وأقصد بذلك أن يستطيع الإنسان جبر نفسه على تحصيل معرفة ما إذا كان لديه باعث كاف للتحصيل ولو لم تكن في ذاتها تسترعي الاهتمام. ورأيي أن ضبط الالتفات والتسلط عليه عن طريق الإرادة هو أكبر ما نكسبه من التعليم العالي، ومن هذه الناحية وحدها نجد التعليم القديم جديراً بالإعجاب، فإني أشك في نجاح الأساليب الحديثة نجاح الأساليب القديمة في تعليم الإنسان أن يتحمل السأم مختاراً. على أن هذا العيب لو كان موجوداً بالفعل في أساليب التربية الحديثة فهو بعيد عن أن يكون مستعصياً لا علاج له، وتلك مسألة سأعود إليها فيما بعد.



الصبر والجد يجب أن ينتجا عن التربية الجيدة، وكان المظنون فيما مضى أن الطريقة الوحيدة لضمانهما في معظم الأحوال هي فرض العادات الجديدة فرضاً على الشخص، ولا شك في أن هذه الطريقة تصادف بعض النجاح، كما في ترويض الحصان على أن يركب أو أن يجر عربة. لكن الأفضل في رأيي أن يحفز الطموح اللازم للتغلب على الصعوبات، وذلك يمكن تحقيقه بتدريج الصعوبات حتى يسهل على المرء في أول الأمر إحراز السرور بالنجاح. وعن هذا الطريق يعرف بالخبرة كيف يجني ثمار المثابرة، وبالتدريج يمكن أن يزاد مقدار المثابرة المطلوبة وهذه الملاحظات تصدق بالضبط على اعتقاد أن المعرفة صعبة لكنها غير مستحيلة المنال. وخير سبيل لتوليد هذا الاعتقاد حمل التلميذ على حل سلسلة من المسائل متدرجة في الصعوبات عن عناية وإحكام.

أما الدقة فهي مثل الضبط الإرادي للالتفات في أن دعاة الإصلاح في التربية ربما كانوا أميل إلى أن يبخسوها حقها. فالدكتور بلارد يقرر بلهجة التأكيد أن مدارسنا الابتدائية لم تبلغ من هذه الناحية الإجادة التي بلغتها من قبل، وإن كانت هذه المدارس قد تحسنت تحسناً كبيراً من أكثر النواحي، فهو يقول: (هناك عدد عظيم من الاختبارات التي أعطيت لتلاميذ المدارس في الامتحانات الثانوية في السنوات العشرين الأخيرة من القرن التاسع عشر، ورتبت نتائجها في جداول للاستعانة بها عند صرف الإعانات، فإذا ما أعطيت هذه الاختبارات نفسها في أيامنا هذه لأطفال في السن نفسها، كانت النتائج على الدوام أسوأ من تلك بشكل واضح، ولا شك مطلقاً في هذه الحقيقة مهما تكن أسبابها. وإذا نظرنا بصفة عامة وجدنا أن العمل في مدارسنا والابتدائي منها على الأقل، أقل دقة مما كان عليه منذ ربع قرن. ومناقشة الدكتور بلارد لهذا الموضوع باهرة إلى حد أنني لا أجد ما يصح أن أضيفه



إليها. على أني سأنقل هنا كلماته الختامية: (بعد أن نقتطع كل ما يمكن اقتطاعه تظل الدقة مثلاً أعلى سامياً ملهماً. إنها أدب الفكر في السلوك. إنها تحدد ما ينبغي أن يسعى الفكر ويرمي إليه حين يطلب مثله الأعلى الجدير به، وذلك لأن مدى دقتنا في أفكارنا وأقوالنا وأفعالنا مقياس تقريبي لتعلقنا بالحق وإخلاصنا له).

والصعوبة التي يلاقيها أنصار الطرق الحديثة هي أن الدقة كما نعلمها في يومنا هذا تنطوي على الملل والسأم. ولو استطعنا أن نجعل التربية عملية مشوقة لكان في ذلك غنم عظيم. على أننا يجب أن نفرق هنا بين أمرين: السأم الذي مصدره المعلم وحده وهو كله سيء بغيض، والسأم الذي يتحمله التلميذ طائعاً مختاراً لكي يحقق أملاً يصبو إليه، فهذا له قيمته ما لم يتجاوز حدوده. وينبغي أن يكون جزءاً من التربية أن نلهب في التلاميذ رغبات ليس من السهل إشباعها - كمعرفة التفاضل والتكامل أو قراءة هومر، أو إجادة العزف على الكمان أو ما إلى ذلك، فكل واحدة من هذه تنطوي على دقة خاصة بها. فالقادرون من الأولاد أو البنات يصمدون لمتاعب لا آخر لها، ويخضعون مختارين للقاسي من النظم كي يحصلوا نوعاً من المعرفة أو المهارة يشتهونه، أما الذين هم أقل حظاً من المقدرة فمن المستطاع أن نذكي في نفوسهم صنوفاً من الطموح شبيهة بتلك إذا علمناهم بغيرة وروح، فالقوة الدافعة في التعليم ينبغي أن تكون رغبة التلميذ في التعلم لا سلطان المعلم، ولا ينتج من هذا أن التعليم ينبغي في كل مرحلة من مراحله أن يكون هيناً ليناً شائقاً. ويصدق هذا بصفة خاصة على مسألة الدقة، فتحصيل المعرفة الدقيقة خليق بأن يبعث على الضجر والسأم؛ لكنه ضروري لكل نوع من أنواع الإجادة والتفوق، ومن المستطاع إظهار هذه الحقيقة واضحة لكل طفل



بالطرق الملائمة. وبقدر إخفاق الطرق الحديثة في هذا الصدد نحكم بأنها على خطأ. وفي هذا، كما في كثير غيره قد يجر الانتفاض على أساليب التأديب العتيقة الرديئة إلى إفراط في التراخي يجب أن يحل محله نوع جديد من التأديب فيه من الوازع الداخلي والباعث النفساني أكثر مما في الطريقة القديمة التي تعتمد على السلطان الخارجي، وهذا النوع الجديد من التأديب ستكون الدقة هي التعبير الفكري عنه.

هناك أنواع مختلفة من الدقة لكل منها أهميته الخاصة. فلنتحدث عن الأساسي منها: هناك الدقة العضلية والدقة الذوقية، والدقة في الشؤون الواقعية، والدقة المنطقية. ويستطيع كل ولد وبنت تقدير خطورة الدقة العضلية في نواح عدة، فهي لازمة للتسلط على الجسم ذلك التسلط الذي يصرف الطفل الصحيح على آلة موسيقية. ويتوقف حكم الطفل على خطورة هذه الأشياء أو عدم خطورتها على بيئته. أما الدقة الذوقية فمن الصعب تعريفها، فهي تتصل بالتلاؤم بين المنبه المحسوس والعاطفة التي ينتجها. ومن الطرق التي تعلم الطفل نوعاً هاماً منها حمل الأطفال على حفظ الشعر عن ظهر قلب ـ كحفظ شعر شكسبير بقصد التمثيل ـ وإشعارهم حين يخطئون لماذا كانت القطعة الأصلية أفضل. وفي اعتقادي أنه حيثما تسود الحساسية بالجمال وتنتشر نجد الأطفال يعلمون القيام بأدوار تقليدية معادة كالرقص والغناء، ويجدون فيها متعة ولكن يتحتم أن يأتوا بها على الوجه الصحيح طبقاً للتقاليد بالضبط، وهذا يجعلهم يحسون بالفروق الصغيرة في الأداء وهو ما لا غنى عنه للوصول إلى الدقة، فالتمثيل والغناء والرقص، كلها تبدو لي خير الطرق لتعليم الدقة الذوقية. والرسم أقل صلاحية منها لأنه عرضة لأن يحكم عليه بمقدار مطابقته للنموذج، لا بمعايير الجمال. حقاً إن القيام بأدوار ثابتة متكررة يستلزم



أيضاً تقليد نموذج خلقته البواعث الفنية، ينقل لأنه جيد لا لأن النقل في ذاته مستحب.

والواقع أن الدقة في الوقائع من حيث هي تكون مملة إلى حد لا يحتمل، فحفظ تواريخ ملوك انجلترا أو أسماء الممالك وعواصمها كان فيما مضى مما يفزع الأطفال. وخير لنا أن نحوز الدقة عن طريق الاهتمام والتكرار، فإني شخصياً لم أستطع قط أن أتذكر قائمة بالرؤوس في الجغرافيا، مع أني عندما كنت في الثامنة من عمري كنت أعرف محطات سكك الحديد تحت الأرض كلها تقريباً. ولو أننا عرضنا على الأطفال فيلماً سينمائياً يمثل سفينة تسير بحذاء الشاطئ وهي مبحرة، فإنهم سرعان ما يعرفون الرؤوس ويحفظونها. ولست أعتقد أن معرفة هذه الرؤوس لها قيمة، ولكن إن كانت تستحق المعرفة فهذا هو طريق تحفيظها للتلاميذ. فينبغي أن يكون تعليم الجغرافيا كله بواسطة السينما، وكذلك تعليم التاريخ في مراحله الأولى. حقيقة أن التكاليف الابتدائية ستكون باهظة لكنها ليست فوق طاقة الحكومات وسيتلوها فيما بعد اقتصاد كبير بسبب سهولة التعلم.

أما الدقة المنطقية فتحصيلها يتأخر عادة ويجب ألا تفرض على الأطفال الصغار. وحفظ جدول الضرب جيداً هو بالطبع دقة من ناحية الواقع، لكنه لا يصير دقة منطقية إلا في مرحلة متأخرة جداً. والوسيلة الطبيعية لتعليمه هي الرياضيات، لكنها تخفق في ذلك لو بدت للطفل كأنها مجموعة من القواعد تفرض اعتباطاً بغير حكمة ظاهرة. فالقواعد يجب أن تعلم، ولكن الأسباب التي بنيت عليها يجب أن توضح في إحدى المراحل، فإن لم نفعل ذلك أصبحت الرياضيات قليلة الفائدة من الناحية التعليمية.

والآن أتناول مسألة عرضت لنا من قبل ونحن نتكلم عن الدقة، ألا وهي: إلى أي حد يمكن أو يستحب جعل التعليم كله شائقاً؟ كان



الرأي القديم أن كثيراً من التعليم يجب أن يكون عقيماً مملاً، وأن الوسيلة الوحيدة لحمل الولد المتوسط على أن يصمد هو استخدام السلطة الصارمة (أما البنت المتوسطة فكان المفروض أن تظل في جهالتها). أما الرأي الحديث فيقول بأن عملية التعليم يمكن أن تكون في مراحلها جميعها مبعثاً للسرور والابتهاج، وإني أميل إلى الرأي الحديث وأشد عطفاً عليه مني على الرأي القديم، ومع ذلك فلا بد له في رأيي من بضعة قيود لاسيما في التعليم العالي. وسأبدأ بما أراه فيه صواباً.

يؤكد الكتاب الحديثين جميعهم في موضوع نفسانية الطفولة أنه من الخطورة بمكان ألا يستحث الطفل الصغير على الأكل أو النوم، لأن مثل هذه الأشياء ينبغي أن يفعلها الطفل من تلقاء نفسه لا بدافع من الإغراء أو الضغط. وأن تجاربي الشخصية لتؤيد تلك التعاليم تماماً، وقد كنا في أول الأمر نجهل التعاليم الجديدة وجربنا الطرق القديمة فأخفقت، بينما نجحت الأساليب الحديثة تماماً. ومع ذلك يجب ألا يتسرب إلى الذهن أن الوالد الحديث يقف مكتوف اليدين بالنسبة للأكل أو النوم، فهو على النقيض من ذلك يبذل كل ما في وسعه ليتعاون في تكوين العادات الجديدة. فوجبات الطعام تقدم في أوقات منتظمة، ويجلس الطفل خلالها لا يلعب، سواء أكل أم لم يأكل. كذلك يحين وقت النوم بانتظام، وعند ذاك يوضع الطفل في السرير ويسمح له بأخذ اللعب الحيوانية ليحتضنها، ولا يسمح له باللعب التي تجري، أو التي ينبعث منها أصوات، أو التي تثير الطفل بأية حال من الأحوال. وأما إن كان الحيوان أليفاً فيصح أن يلعب الطفل لعبة مؤداها أن الحيوان متعب وأن على الطفل أن يحملها على النوم. بعد ذلك يترك الطفل وحده فسرعان ما يأتيه النوم. لكن حذار من أن يفهم الطفل أنك حريص على أن ينام أو يأكل، فإن ذلك يؤدي به في



الحال إلى الظن بأنك تسأله معروفاً، وهذا يمده بالإحساس بالقوة، وهذا الإحساس يجعله يتطلب المزيد من الإغراء أو العقاب. فيجب أن يطعم وينام لأنه يريد ذلك، لا من أجل أن يبعث في نفسك السرور.

وواضح أن هذه النفسانية تنطبق إلى حد كبير على التعليم، فإذا أصررت على تعليم الطفل استنتج أنك تطلب منه أن يفعل ما يكره من أجل مسرتك أنت، ويؤدي ذلك إلى مقاومة نفسية لو نشأت في مبدأ الأمر استمرت على الدوام. فإذا تقدمت سن التلميذ فقد تصير رغبته في اجتياز الامتحانات ملحة وواضحة تحفزه إلى العمل، فهو عمل غير صادر عن مجرد الرغبة في المعرفة، ثم تعطيه المعلومات التي يريدها على سبيل إسداء معروف إليه، فإن الموقف كله يتغير عند تقل الحاجة إلى التأديب الخارجي ونظفر بالتفات التلميذ بغير صعوبة، ولكي تنجح هذه الطريقة يجب أن تتوفر شروط معينة كانت مدام متسوري تنجح في خلقها بين الصغار، فالواجبات يجب أن تكون جذابة وليست على جانب كبير من الصعوبة. فلا بد أولاً من المثل يضربه الأطفال الآخرون في مرحلة أكثر تقدماً عن الطفل قليلاً. ويجب ألا يكون هناك أمامه في الوقت نفسه شاغل آخر محجب، فكل طفل يستطيع أن ينتقي بنفسه من الأشياء العديدة التي أمامه ما يفضله ليشغل به نفسه. وهذه طريقة يسر لها ويسعد بها الأطفال كلهم تقريباً، ويتعلمون عن طريقها القراءة والكتابة بغير ضغط قبل أن يتموا الخامسة من عمرهم.

أما إلى أي حد يمكن تطبيق طرق كهذه على الأطفال الكبار تطبيقاً مفيداً فمسألة فيها نظر. فكلما تقدم الأطفال في العمر أخذوا يستجيبون لبواعث أبعد من تلك، ولم يعد من الضروري أن تكون كل نقطة من التفاصيل مشوقة في ذاتها. لكني أظن أن القاعدة العامة التي تقضي بأن الدافع في التربية ينبغي أن ينبع من التلميذ نفسه، هذه القاعدة يمكن



متابعة السير طبقاً لها إلى أي سن. وينبغي أن نهيئ الوسط والبيئة بحيث تثير هذا الدافع، ونجعل السأم والعزلة هما البديل الوحيد من التعلم. لكن إذا آثر أي طفل هذا البديل في أية مناسبة وجب أن يسمح له بأن يختاره. ويصح التوسع في مبدأ العمل الشخصي وإن كان يبدو لي أنه لا يمكن الاستغناء بعد السنوات الأولى عن قدر معين من العمل الجماعي في الفصل. فإذا ما لزمت السلطة الخارجية بعد تحمل الفتى أو الفتاة على التعلم فالراجح عندئذ (إن لم يكن هناك سبب طبي) أن يكون المعلم على خطأ أو أن تكون التربية الخلقية السابقة سيئة، إذ ينبغي إذا أحسنت تربية الطفل إلى سن الخامسة أو السادسة أن يكون في مقدور كل معلم جيد أن يظفر باهتمامه في المراحل التالية جميعها.

والمزايا التي تتبع إمكان هذا عظيمة إذ يبدو المعلم صديقاً للتلميذ لا عدواً له، ويتعلم الطفل أسرع من ذي قبل «لأنه يكون مدفوعاً بروح التعاون، ويكون تعبه في التعلم أقل لأنه يبذل جهداً مستمراً في استحضار ذهن صرفه الملل والسأم. ثم إن هذا يزيد فيه حاسة الابتكار الشخصي بدلاً من إضعافها. وبناء على هذه المزايا يجدر بنا أن نفترض أن في الاستطاعة حمل التلميذ على أن يتعلم بدافع من رغباته الشخصية بغير حاجة إلى استخدام الضغط من جانب المعلم. وإذا ما تبين أن نسبة ضئيلة من الحالات تخفق معها هذه الطرق فإن من المستطاع عزلها وتعليمها بوسائل أخرى. لكني أعتقد انه لو هيئت الأساليب الملائمة لذكاء الطفل فإن حالات الإخفاق تكون أقل من القليل.

ولا أعتقد أن في الإمكان جعل التعليم المتين المستقصى مشوقاً من أوله إلى آخره لأسباب ذكرناها عند الكلام عن الدقة، إذ لا بد مهما عظمت رغبة المرء في الإلمام بموضوع ما أن تظل بعض أجزاء منه جافة ثقيلة على نفسه. ولكني أعتقد أن من الممكن بالإرشاد



الملائم إشعار الولد أو البنت بخطورة تعلم تلك الأجزاء الجافة الثقيلة بحيث يتم تعلمها بغير أدنى ضغط. ويحسن استغلال المدح واللوم كحافز يستخدم على أثر إجادة التلميذ القيام بالواجبات أو تقصير في أدائها. وينبغي كما في الألعاب أو الرياضة البدنية أن يوضح للتلميذ تماماً ما إذا كانت لديه المهارة الكافية أم أنها تنقصه، كما ينبغي على المدرس أن يوضح للتلميذ خطورة الأجزاء الجافة الثقيلة من الموضوع، فإذا أخفقت هذه الأساليب كلها كان لا بد من إدخال التلميذ في عداد الأغبياء وتعليمه وحده بعيداً عن الأطفال الطبيعيين في ذكائهم مع بذل الجهد حتى لا يبدو هذا الإجراء كأنه عقوبة.

وينبغي إلا في الأحوال النادرة جداً ألا يكون المعلم أحد والدي الطفل حتى في السنوات المبكرة (أي بعد سن الرابعة مثلاً). فالتعليم عمل يحتاج مهارة من نوع خاص يمكن أن تكتسب، ولكن معظم الوالدين لم تتح لهم فرصة اكتسابها، وكلما صغرت سن الطفل زادت المهارة اللازمة في تعليمه. وبغض النظر عن هذا فإن الوالدين كانا قبل أن تبدأ التربية الرسمية على اتصال مستمر بالطفل، تكونت في خلاله لدى الطفل تجاه الوالد مجموعة من العادات والتوقعات التي لا تعتبر ملائمة تماماً تجاه المعلم. وفضلاً عن هذا فإن الوالد أقرب أن يكون أشد حرصاً وأعظم اهتماماً بتقدم طفله، فيظهر عليه أكثر مما ينبغي من السرور بما يبدو على طفله من نجابة، ومن الغيظ لما يبدو عليه من بلادة. فالأسباب التي حملت رجال الطب على ألا يعالجوا أسرهم الخاصة هي بعينها التي تمنع المعلم من تعليم أطفاله. لكني بطبيعة الحالة لا أقصد أن يمتنع الآباء عن أن يعطوا أطفالهم من التعليم ما يأتي عفواً، إنما أقصد أنهم في العادة ليسوا خير من يعطيهم الدروس المدرسية الرسمية ولو كانوا أهلاً لتعليم أطفال غيرهم من الناس.



ويجب أن يتخلل عملية التربية من أول أيامها إلى آخرها إحساس بالمغامرة الفكرية. فالدنيا مملوءة بالأشياء المحيرة التي يمكن فهمها ببذل الجهد الكافي، وشعور الإنسان بفهم ما كان يحيره يجد له انتعاشاً ومتعة، وكل معلم جيد ينبغي أن يكون في استطاعته أن يهب الطفل ذلك كله. وتصف مدام منتسوري سرور الأطفال وابتهاجهم حين يجدون أنفسهم قادرين على الكتابة، وإني لأذكر شعوري الذي كان يقرب من النشوة عندما قرأت لأول مرة استنتاج نيوتن لقانون كبلر الثاني من قانون الجاذبية، وقلّ أن يكون السرور نقياً ونافعاً معاً كما في حالة كهذه. فالعمل الشخصي الابتكاري يهيئ للتلميذ فرصة للكشف، ومن ثم يمده بحماسة المغامرة الفكرية في مناسبات أكثر وبقوة أشد منها حين يعلم كل شيء في الفصل. فلندع التلميذ يستخدم فاعليته كلما أمكن ذلك بدلاً من أن يكون متلقياً فحسب. وهذا سر من الأسرار جعل التربية مصدراً للسعادة بدلاً من أن تكون مصدراً للعقاب.




مكتبة
الفكر الجديد

ـ 15 ـ

منهج الدراسة قبل الرابعة عشرة

ترى ماذا ينبغي أن يعلم؟ وكيف ينبغي أن يعلم؟ سؤالان بينهما صلة وثيقة؟ إذ كلما تحسنت طرق التعليم ازداد ما يمكن تعلمه وبخاصة إذا كانت عند التلاميذ رغبة في التعلم فلا يعتبرونه عملاً مملاً. وقد قلت فيما مضى شيئاً عن طرق التعليم وسأقول أكثر في فصل تال، أما الآن فسأفترض أن الطرق المستخدمة هي خير الطرق، وسأنظر فيما ينبغي أن يعلم.

إذا فكرنا فيما ينبغي أن يعرفه البالغ فسرعان ما ندرك أن هناك أشياء ينبغي أن يعرفها الناس كلهم وأخرى يجب أن يعرفها فريق منهم ولا حاجة بالآخرين إليها. فالطب مثلاً يجب أن يعرفه بعض الناس، لكن يكفي سواد الناس تحصيل معلومات ابتدائية عن علم الصحة وعلم وظائف الأعضاء. كذلك ينبغي أن يعرف بعض الناس علم الرياضة العالية، لكن الأوليات البسيطة تكفي أولئك الذين لا يستسيغون الرياضيات وينبغي أن يعرف البعض كيف ينفخ في البوق. لكن من لطف الله أنه لا يتحتم على كل طفل في المدرسة أن يتمرن على هذه الآلة. ويمكننا أن نقول بوجه عام أن الأشياء التي تعلم في المدرسة قبل سن الرابعة عشرة ينبغي أن تكون من بين ما يتحتم على كل فرد أن يعرفه، فإن التخصص إذا صرفنا النظر عن الحالات الشاذة ينبغي أن يأتي متأخراً. ومع ذلك ينبغي أن يكون من أغراض التربية قبل الرابعة عشرة استكشاف الميول الخاصة في الأولاد والبنات حتى إذا ما ظهرت عني بتنميتها في السنوات الآتية. من أجل هذا يجدر



بكل إنسان أن يتعلم المبادئ البسيطة للمواد التي لا يحتاج من لا يجيدونها أن يتابعوها. وبعد أن نقرر ما ينبغي أن يعرفه كل بالغ يكون علينا أن نقرر ترتيب تعليم المواد، وسنسترشد هنا بطبيعة الحال بصعوبتها النسبية مبتدئين بأسهلها. وهذان المبدآن يعينان إلى حد كبير منهج الدراسة في سنوات المدرسة الأولى.

وسأفترض أن الطفل حين يبلغ الخامسة من عمره يكون قد عرف القراءة والكتابة، وسيقع عبء هذا على مدرسة منتسوري أو ما يبتكر من تحسين عليها فيما بعد. وفي هذه المدرسة أيضاً يتعلم الطفل نوعاً من الدقة في الإدراك بالحواس كما يتعلم مبادئ الرسم والغناء والرقص والمقدرة على حصر الذهن في عمل متصل بتربيته حين يكون بين عدد من رفاقه. ولن يصل الطفل بطبيعة الحال إلى الكمال في هذه النواحي عندما يبلغ الخامسة، بل سيكون في حاجة إلى متابعة التعلم فيها جميعاً في خلال بضع السنوات الآتية. ولست أرى وجوب القيام بأي عمل يتطلب مجهوداً عقلياً شديداً قبل سن السابعة، لكن من المستطاع إنقاص الصعوبات إلى حد كبير إذا أوتينا المهارة الكافية. والحساب من عقاب الطفولة - وإني لأذكر بكائي المر لعجزي عن حفظ جدول الضرب - لكنه إذا عولج بعناية وتدرج بواسطة جهاز منتسوري لا يترك محلاً لشعور العجز واليأس الذي كانت تبعثه فينا أسراره الغامضة. على أنه لا مناص في آخر الأمر من جهاد مضن للتمكن من بعض قواعده إذا أردنا اكتساب سهولة كافية في إجراء عملياته، فالحساب أشد مواد الدراسة الأولى استعصاء على الدخول في منهج يراد جعله شيقاً، ومع ذلك فهناك قدر من المهارة الحسابية لا بد منه لأسباب عملية. كذلك الحساب مقدمة طبيعية لاعتياد الدقة، فجواب المسألة إما أن يكون صحيحاً أو خطأ ولا يكون أبداً شيقاً أو فيه نظر، وهذا يجعل للحساب خطورة كعنصر من عناصر



التربية الأولى بغض النظر عن فائدتـه العمليـة، لكـن يجـب أن نعـنى بتدريج صعوباته وتوزيعها توزيعاً يسهل التغلب عليها فلا نخصص لها في المرة الواحدة وقتاً أطول مما ينبغي.

ولقد كانت الجغرافيا والتـاريخ عنـدما كنـت صـبياً مـن أسـوأ المـواد تعليماً، كنت أخشى درس الجغرافيا، ولئن تحملت درس التـاريخ فإنمـا يرجع ذلك لما كنت أشعر به على الدوام مـن ميـل إليـه. وكلتـا المـادتين يمكن أن تكونا خلابتين حتى لصغار الأطفال، فولدي الصغير وإن لم يتلق أي درس يعرف بالفعل من الجغرافيا أكثر بكثير مما تعرفه حاضـنته. وقـد اكتسب هذه المعرفة عن طريق حبه للقطارات والبواخر، ذلك الحب الذي يشاطره فيه الصبيان كلهم، فهو يريد أن يعرف الكثير عن الـرحلات الـتي ستقوم بها بواخره الوهمية، ويستمع إلي بمنتهى الالتفات حين أحدثه عـن مراحـل الرحلـة إلى الـصين، ثم أريـه إذا شـاء صـوراً ومنـاظر لمختلـف الممالك التي في الطريق، وهو يصر أحياناً على أخذ الأطلس الكبير ليتابع الرحلة على الخريطة. والسفرة بين لندن وكورنـول في القطـار تـشوقه إلى حد كبير، إذ يقوم بها مرتين في العام، فهو يعرف المحطـات كلـها الـتي يقف عليها القطار أو التي فيها تفصل بعض العربات. وهو مفتون بالقطـب الشمالي والقطب الجنوبي، ويعجب لم لا يوجد قطـب شـرقي أو قطـب غربي. وهو يعرف اتجاه فرنسا وإسبانيا وأمريكا على البحر، وقـدراً كـبيراً عما يمكن رؤيته في تلك الممالك. ولم يأت شـيء مـن هـذا عـن طريـق التلقين وإنما كان كله عن طريق الاسـتجابة إلى الاسـتطلاع الملـح. فكـل طفل تقريباً يشعر باهتمام وشوق نحـو الجغرافيـا بمجـرد اقترانهـا بفكـرة السياحة. ولذا فإنني أفضل تعليم الجغرافيا عـن طريـق الـصور وقـصص الرحالين من جهة، وخصوصاً عن طريق عرض ما يراه السائح في رحلتـه بالسينما. ومعرفة الحقائق الجغرافية مفيدة لكن ليست لها قيمـة ذاتيـة مـن



ناحية التفكير. فإذا ما وضحت الجغرافيا وتحلت بالصور فعندئذ تكون لها ميزة تقديم غذاء صالح للخيال. ومن الخير أن نعرف أن هناك أقطاراً حارة وأخرى باردة، وأقطاراً سهلة وأخرى جبلية، وأن هنالك رجالاً سوداً وصفراً وآخرين سمراً وحمراً علاوة على الرجال البيض، فهذا النوع من المعرفة يقلل ما للوسط المألوف لنا من طغيان على خيالنا، ويسهل إمكان شعور الإنسان في حياته المستقبلة بأن الأقطار البعيدة موجودة حقاً، وهذا ما يصعب جداً تحقيقه إلا عن طريق السياحة. ولهذه الأسباب أرى أن يخصص للجغرافيا مكان كبير في تعليم الأطفال الصغار جداً، وستأخذني الدهشة إن لم يبدُ عليهم الاستمتاع بهذه المادة. ثم ينبغي أن يعطوا بعد ذلك كتباً محلاة بالصور والخرائط والمعلومات الأولية عن مختلف أجزاء العالم ويطالبوا بكتابة مقالات صغيرة عن خصائص مختلف الأقطار.

وما يصدق على الجغرافيا يصدق إلى حد أكبر على التاريخ وإن في سن أكبر قليلاً، لأن حاسة الوقت تكون بدائية في أول الأمر. إني أعتقد أن التاريخ يمكن أن يبدأ به ويستفاد منه في سن الخامسة إذا اتخذ في أول الأمر صورة قصص شيقة عن عظماء الرجال موضحة بصور كثيرة. قد أعطيت في هذه السن تاريخاً مصوراً لانجلترا، وقد ترك في نفسي عبور الملكة ماتيلدا لنهر التايمز عند أبنجدن على الجليد أثراً عميقاً إلى حد أنه أخذتني هزة عندما عبرت هذا النهر على هذه الصورة في سن الثانية عشرة، وخيل إليّ أن الملك ستيفن كان ورائي. وأعتقد أنه لا يوجد ولد في سن الخامسة يعجز عن أن تشوقه حياة الإسكندر وتسترعي اهتمامه. ولعل كولمبوس أكثر صلة بالجغرافيا منه بالتاريخ، وأستطيع أن أشهد أنه يشوق الأطفال وهم في سن الثانية، أو على الأقل يشوق أولئك الذين يعرفون البحر منهم. وينبغي أن يكون الطفل عندما يبلغ السادسة قد نضج لتلقي صورة مختصرة من تاريخ العالم



على نمط المستر ولز بعد أن يبسط التبسيط اللازم وتعد له صور أو أفلام سينمائية إن أمكن. وإذا كان يعيش في لندن ففي وسعه أن يرى الوحوش الغريبة في متحف التاريخ الطبيعي، ولكني أرى ألا يؤخذ إلى المتحف البريطاني قبل سن العاشرة أو ما حولها. ومن الواجب أن نكون على حذر عند تعليم التاريخ، فلا نقحم النواحي التي تشوقنا منه حتى يكون الطفل قد نضج لتلقيها. وأول ناحيتين تشوقانه هما: الموكب العام الذي يمثل السير من العصور الجيولوجية إلى الإنسان، ومن الإنسان المتوحش إلى الإنسان المتمدن هلمجراً هذه ناحية. والناحية الثانية الوصف القصصي التمثيلي المشوق للحوادث التي فيها بطل يستدر العطف. ولكني أرى أنه يجدر بنا أن نتمثل أمام أعيننا دائماً سلسلة طويلة نهتدي بها، هي فكرة التقدم التدريجي المتعثر تعرضه على الدوام وتعوقه في سيره الوحشية التي ورثناها، ومع ذلك تقودنا هذه الفكرة تدريجياً عن طريق العلم نحو السيطرة على أنفسنا وعلى المحيط الذي نعيش فيه. فالفكرة كما أتصورها يتمثل فيها الجنس البشري بأسره يحارب ويصارع الفوضى من الخارج والظلام من الداخل، بينما ينمو ويكبر بالتدريج ذلك المصباح الصغير الضئيل الذي يمثل العقل والتفكير حتى يصير نوراً عظيماً يمحو الليل ويبدد الظلام. وينبغي أن تعتبر الانقسامات بين الأجناس والأمم والعقائد مجرد حمق يلهينا ويشغلنا أثناء المعركة ضد الفوضى والظلام القديم، تلك المعركة التي تمثل نشاطنا الإنساني الحق.

وإني أرى أن نعطي الطفل أولاً ما يوضح هذه الفكرة وإذا أعطيناه الفكرة نفسها فلا يكون ذلك إلا فيما بعد. أرى أن نبين له الإنسان المتوحش منكمشاً في البرد يقرض فواكه الأرض دون طبخ، ونريه استكشاف النار وآثار ذلك، وكيف بدأت الزراعة في وادي النيل، وكيف



استألف الإنسان الغنم والبقر والكلاب، وكيف تطورت السفن ونمت من القارب الصغير إلى أكبر بواخر المحيط، وكيف تطورت المدن ونمت من محلات سكان الكهوف إلى لندن ونيويورك، وكيف نشأت الكتابة والأرقام ونمت بالتدريج، ونريه لمعان اليونان القصير وبهاء روما النثير وما تلاهما من ظلام، ثم بزوغ العلم كل ذلك من المستطاع جعله مشوقاً في تفاصيله حتى لصغار الأطفال. ولا أرى أن نلزم الصمت عن الحروب وصنوف القسوة والاضطهاد، ولكن لا أرى أن نشيد بالفاتحين من رجال الحرب، فالفاتحون بحق في التاريخ كما أرى أن يُعلَّم، هم الذين أسهموا في تبديد الظلام في الداخل والخارج ـ أمثال بوذا وسقراط وأرخميدس وغاليليه ونيوتن وجميع من عاونونا في السيطرة على أنفسنا وعلى الطبيعة، وبذا أضع للجنس البشري صورة مبشرة بمصير عظيم وتبيين أننا نكون متجنين خارجين عليه حين نلجأ إلى الحروب وغيرها من السخافات، ومتمشين معه ومؤيدين له حين نضيف إلى العالم ما يزيد ويبسط من سلطان الجنس البشري ونفوذه.

وينبغي أن يفرد في المرحلة الأولى وقت للرقص لما فيه من فائدة للجسم وتدريب للذوق علاوة على ما يجد الأطفال فيه من سرور ومتعة. فبعد أن يتعلم الأطفال أولياته يعلمون الرقص الجمعي، فيه يجدون نوعاً من التعاون يسهل عليهم تقديره. وتصدق مثل هذه الملاحظات على الغناء، إلا أنه ينبغي أن يتأخر تعلمه عن الرقص، وذلك لأن الأطفال لا يجدون فيه ما في الرقص من متعة عضلية، ولأن أولياته أصعب في التعلم. وسيتمتع معظم الأطفال إن لم يكن كلهم بالغناء، ولذا ينبغي أن يعلموا أغنيات جميلة حقاً عقب أغاني المحاضن، فليس هناك ما يدعو إلى أن نفسد أذواقهم في أول الأمر ثم نحاول إصلاحها وتنقيتها فيما بعد. والأطفال كالكبار يختلفون فيما



بينهم اختلافاً كبيراً في استعداداتهم الموسيقية، ومن ثم كان علينا أن نؤجل دروس الغناء الصعبة حتى نختار لها من بين الأطفال الكبار، كما ينبغي أن يكون الغناء اختيارياً فيهم لا إجبارياً.

وأما تعليم آداب اللغة فمسألة من السهل أن تقع الأخطاء فيها. ليس هناك أقل فائدة للصغار أو الكبار من أن يزود الطفل بالمعلومات الكثيرة عن الأدب، كتواريخ الشعراء وأسماء ما أنتجوه وهلمَّ جرّاً. فكل ما يمكن وضعه في مذكرات أو ملخصات لا قيمة له بتاتاً. إنما القيم حقاً هو أن يألف التلميذ أمثلة معينة من الأدب العالي ألفة لا يقتصر أثرها على أسلوب الكتابة وحده بل يتعداه إلى أسلوب التفكير أيضاً. وقد أدى الكتاب المقدس، كتاب العهدين، في الأيام الخالية هذا الغرض عند الأطفال الإنجليز، وكان لذلك من غير شك أثر حسن في أسلوب النثر، لكن قل من الأطفال الحديثين من لهم دراية بكتاب العهدين. ورأيي أن الأثر الطيب للأدب لا يتحقق بأكمله إلا لمن يحفظ عن ظهر قلب. وقد كان الحفظ عن ظهر قلب يقصد به تربية الذاكرة، لكن علماء النفس قد أثبتوا أن فائدته من هذه الناحية قليلة إن لم تكن معدومة، ولذا يقلل الحديثون من رجال التربية من شأنه شيئاً فشيئاً، ولكني أراهم في هذا مخطئين، لا لأن هناك احتمالاً لتحسن الذاكرة به، ولكن لأثره الطيب في تجميل لغة الكلام ولغة الكتابة. إن الجمال فيهما ينبغي أن يأتي بغير مجهود كتعبير عفوي عما يخالج الفكر. ولكي نفعل هذا في جماعة فقدت الدوافع البدائية للذوق السليم لا بد من خلق عادة تفكير لا يمكن تكوينه في اعتقادي إلا بالدراية التامة للأدب الجيد، وهذا ما يجعل الحفظ عن ظهر قلب يبدو لي مهماً.

لكن مجرد حفظ قطع مختارة يبدو لمعظم الأطفال مملاً ثقيلاً مصطنعاً، ولذا يخفق في تحقيق أهدافه. وخير من ذلك أن يقترن



الحفظ عن ظهر قلب بالتمثيل، لأنه يكون عندئذ وسيلة ضرورية لتحقيق أمر يتعشقه كل طفل. فالأطفال في الثالثة فما بعدها يجدون في التمثيل متعة، وهم يفعلونه من تلقاء أنفسهم، لكنهم يسرون أكبر سرور عندما تهيأ لهم وسائل للقيام به أكثر إتقاناً واستعداداً، وإني لأذكر السرور العظيم الذي شعرت به حين مثلت منظراً لمشاجرة بين بروتس وكاسياس والخطبة فيها.

أفضل أن أكون كلباً أنبح على القمر من أن أكون مثل هذا الروماني.

والأطفال الذين يشتركون في تمثيل بوليوس قيصر أو تاجر البندقية أو أية مسرحية أخرى مناسبة لا يقتصرون على معرفة أدوارهم الخاصة ولكن يعرفون أيضاً معظم الأدوار الأخرى، وتظل المسرحية عالقة بأذهانهم زمناً طويلاً ذلك كله عن طريق ابتهاجهم بالتمثيل وسرورهم منه. على أن الأدب الجيد مقصود به إدخال السرور على النفس، فإذا لم يستطع الأطفال أن يظفروا منه بهذا السرور فلن يستطيعوا الظفر منه بفائدة تذكر. لهذه الأسباب ينبغي في رأيي أن يقتصر تعليم الأدب في السنوات الأولى على حفظ أدوار للتمثيل، وما تبقى بعد ذلك يكون عبارة عن مطالعة اختيارية لقصص جيدة الكتابة يحصل عليها الطفل من مكتبة المدرسة. والناس يكتبون في هذه الأيام للأطفال كتابات سخيفة عاطفية تهين كرامة الأطفال لما تنطوي عليه من استصغار لهم. قارن ذلك بالجد البالغ في روبنسن كروزو. وتغليب العاطفة في معاملة الأطفال وفي غيرها ينم عن الإخفاق في العطف على نظريتهم الجدية للحياة، فليس يوجد طفل يستظرف القيام بأعمال طفلية، بل يود أن يتعلم بأسرع ما يمكن كيف يسلك مسلك الكبار، ومن ثم ينبغي ألا يظهر أي كتاب يصف للأطفال الاقتصار لهم باتباع أساليبهم الطفلية. إن التساخف المفتعل في كثير من كتب الأطفال الحديثة ليثير



الاشمئزاز والسخط، فهي إما أن تسيء إلى الطفل وتغضبه، وإما أن تحيره وتربك بواعث النمو العقلي عنده. لهذا السبب كانت خير الكتب للأطفال هي التي كتبت للكبار واتفق إن كانت ملائمة للأطفال، لا يستثنى من ذلك إلا الكتب التي كتبت للأطفال وصادفت هوى لدى الكبار، ككتب لير، ولويس كارول.

ومشكلة اللغات الحديثة ليست بالسهولة التي يتصورها البعض. إن من الممكن في الطفولة أن يتعلم الإنسان كيف يتقن الكلام بلغة حديثة، وهذا ما لا يتيسر إذا تقدم العمر، ومن ثم كانت هناك أسباب قوية تحملنا إذا أردنا أن نعلم اللغات على أن نبكر بذلك في الطفولة. ويظهر أن بعض الناس يخشى أن تتأثر لغة الطفل الأصلية تأثراً سيئاً إذا بكرنا بتعليمه غيرها. لكني لا أعتقد ذلك، فقد كان تولستوي وتورجنيف قادرين تماماً في اللغة الروسية على الرغم من أنهما تعلما في طفولتهما الإنكليزية والفرنسية والألمانية، وكان جيبون يستطيع أن يكتب بالفرنسية بالسهولة نفسها التي يكتب بها بالإنكليزية ولم يؤثر ذلك في أسلوبه الإنكليزي.

وخلال القرن الثامن عشر جرى العرف بأن يتعلم الأرستقراطيين الإنكليز جميعهم اللغة الفرنسية في بواكير الشباب، وكثير منهم كان يتعلم الإيطالية كذلك، ومع ذلك، كانت لغتهم الإنكليزية أفضل بكثير من لغة ذرياتهم الحديثين. والغريزة التمثيلية عند الطفل تمنعه من أن يخلط لغة بغيرها بشرط أن يتكلم بهما مع أناس مختلفين، وقد تعلمت الألمانية في الوقت نفسه الذي تعلمت فيه الإنكليزية وتكلمت بهما مع الحاضنات والمربيات إلى سن العاشرة، ثم تعلمت الفرنسية وتكلمتها مع المربيات والمعلمين الخصوصيين، ولم أخلط بينهما وبين الإنكليزية لأن كلاً منها كان مقترناً عندي بملابسات خاصة. ورأيي أنه ينبغي إذا أريد تعليم لغة حديثة أن يتم ذلك على يد شخص



هي لغته الأصلية، لا لأنه يكون أحسن تعليماً لها فحسب، ولكن لأن الأطفال يكون شعورهم بالغرابة عندما يتكلمون لغة أجنبية مع أجنبي أقل مما لو تكلموها مع شخص لغته الطبيعية هي لغتهم نفسها. لذلك أرى أن كل مدرسة أطفال ينبغي أن يكون بها معلمة فرنسية وأخرى ألمانية أيضاً إن أمكن، لا تعلمان الأطفال لغتيهما بالطريقة التقليدية (إلا في بدء الأمر فقط) ولكن بمشاطرتهما الأطفال ألعابهم والتكلم معهم كل بلغتها أثناء اللعب، وتجعلان الفوز في الألعاب متوقفاً على فهمهم وإجابتهم متدرجتين معهم فيها من الأبسط إلى الأعقد. بهذه الوسيلة يمكن تحصيل اللغة بغير أدنى تعب عقلي وبالاستمتاع بكل ما في اللعب التمثيلي من متعة، ثم يكون تحصيلها عند ذاك أقرب كثيراً إلى الكمال، وأقل إضاعة لزمن التعليم الثمين، منه في أي فترة تالية.

أما الرياضة والعلوم فلا يمكن البدء فيهما إلا في أواخر السنوات التي نتكلم عنها في هذا الفصل ـ في سن الثانية عشرة مثلاً ـ وإني أفترض بطبيعة الحال أن الحساب قد سبق تعليمه، وأنه قد كانت أحاديث مبسطة عن الفلك وعلم طبقات الأرض وحيوانات ما قبل التاريخ، وعن مشاهير المستكشفين وغير ذلك من الأمور الشاقة بطبيعتها. لكنني أنظر الآن في تعليم الهندسة والجبر والطبيعة والكيمياء. قليل من الأولاد والبنات يحب الهندسة والجبر، والجمهرة العظمى لا تحبهما، ولا أظن ذلك يرجع كله إلى طرق التعليم الخاطئة، فالاستعداد الرياضي كالمقدرة الموسيقية هو في صميمه هبة من الله نادرة تماماً فيما أعتقد حتى في درجاتها المتوسطة، ومع ذلك فينبغي أن يتذوق الرياضة كل ولد وبنت حتى يمكن استكشاف أولى الموهبة فيهم. حتى الذين لا يتعلمون شيئاً يذكر من الرياضة يستفيدون من معرفتهم أن هناك مادة كهذه. ومن المستطاع باستخدام الطرق



الجيدة أن يفهم كل إنسان مبادئ الهندسة، أما الجبر فلا أستطيع أن أقول مثل هذا عنه، لأنه أكثر تجريداً من الهندسة، ويستعصى فهمه بنوع خاص على الذين لا تقوى عقولهم على تخطي المحسوس. وإذا علمنا الطبيعة والكيمياء كما ينبغي وجدنا الميل إليهما أقل ندرة من الميل إلى الرياضة وإن كان لا يزال مقصوراً على أقلية من النشء. وينبغي فيما بين الثانية عشرة والرابعة عشرة ألا نتابع تعليم الرياضة والعلوم إلا إلى الحد الذي يبين ما إذا كان للولد أو البنت أي استعداد لهما. وليس هذا بالطبع ما يتضح في الحال، فقد كنت أبغض الجبر في أول الأمر وإن استسغته فيما بعد. وقد لا يتبين في الرابعة عشرة أهناك مقدرة أم لا، ولا بد في مثل هذه الحالات من الاستمرار في الطرق التجريبية فترة أخرى. على أننا في معظم الأحوال نستطيع أن نصل إلى قرار نهائي في سن الرابعة عشرة، فنجد البعض يحبون المادتين قطعاً ويجيدونهما، وآخرين يكرهونهما ولا يحسنون فيهما، ومن النادر أن نعثر على نابه يكرههما أو غبي يحبهما.

وكل ما قيل عن الرياضة أو العلوم ينطبق كذلك على اللغات القديمة. وإني أفترض أن التعليم عند الرابعة عشرة ينبغي أن يدخل في دور التخصص تبعاً لأذواق التلميذ واستعداداته، فالسنوات الأخيرة قبل هذه السن ينبغي أن تصرف في تعرف خير ما يحسن تعليمه في السنوات الآتية.

وينبغي أن يستمر تعليم الأمور الخارجة عن الدراسة العادية طول السنوات الدراسية. ويمكن أن يترك مثل هذا التعليم للآباء إن كانوا من ذوي اليسار، أما في حالة الأولاد الآخرين فلا غنى عن أن نعتبر هذا التعليم جزءاً من عمل المدرسة. ولا أقصد بالأمور



الخارجة عن الدراسة الألعاب، فهذه بطبيعة الحال لها أهميتها التي نالت التقدير الكافي، إنما أعني شيئاً مختلفاً: هو معرفة العمليات الزراعية، واكتساب خبرة وإلمام بالحيوانات والنباتات، وفلاحة البساتين، واعتياد الملاحظات اللازمة في الريف، وهلم جرا. وقد أدهشني أن أكشف أن الناشئين في المدن يندر أن يعرفوا جهات البوصلة، ولا يعرفون قط في أي اتجاه تدور الشمس. ولا يستطيعون الحكم على منزل أي جانب من جوانبه خارج عن الريح، ويعوزهم من المعرفة بوجه عام ما تعرفه كل بقرة أو شاة. قد يظنني الناس واهماً عندما أقول أن هذا أحد الأسباب التي تحول دون فوز حب العمال في انتخابات المناطق الريفية، لكنه بالتأكيد السبب في أن الناشئين في المدن في عزلة تامة عن كل ما هو بدائي وأساسي. وهو دليل شيء تافه سطحي ماجن في نظرتهم للحياة ـ لا دائماً بطبيعة الحال ولكن في الكثير الغالب. فالفصول والجو، والبذر والحصاد، والحاصلات والقطعان والأسراب، لها أهمية خاصة للإنسان، وينبغي أن يلم بها ويعرفها ويعتادها كل واحد إذا لم يرد أن تنقطع الصلة بينه وبين أمه الأرض انقطاعاً أتم وأشمل. وكل هذه المعلومات يمكن للأطفال اكتسابها في خلال مناشط لهم بها فائدة عظمى في الصحة، ومن أجل هذا وحده تستحق العناية. وإن سرور أطفال المدن بالريف عندما يكونون فيه دليل على أنهم يجدون فيه سداً لحاجة متأصلة فيهم. وما دامت تلك الحاجة لا تلقى ما يسدها فنظام التربية عندنا ناقص.



ـ 16 ـ

السّنوات المدرسِيّة الأخيرَة

سأحسب أنه بعد الإجازة الصيفية التي يبلغ فيها الولد أو البنت الخامسة عشرة من العمر سيسمح له أولهما بالتخصص إذا رغبا، وإن نسبة من سيرغب في ذلك كبيرة، لكن إذا لم تبد رغبة واضحة في التخصص فمن الخير أن تطول مدة التعليم العام الشامل، كما يصح في بعض الحالات الاستثنائية أن يبكر التخصيص عن ذلك. إن القواعد جميعها ينبغي في التربية أن تكون قابلة لأن تكبر لأسباب خاصة، لكني أرى كقاعدة عامة أن التلاميذ الذين هم فوق المتوسط في الذكاء ينبغي أن يبدأ تخصصهم في نحو الرابعة عشرة، وإن من هم دون المتوسط ينبغي عادة ألا يبدأ تخصصهم في المدرسة أبداً إلا تدريباً في مهنة. وسأمسك عن التعرض لهذا الموضوع في هذا الكتاب، لكني لا أومن بأن يبدأ التخصص قبل الرابعة عشرة، وحتى في الرابعة عشرة ينبغي في رأيي ألا يستغرق وقت التلميذ كله في المدرسة. ولست أنوي أن أناقش كم من الزمن ينبغي أن يستغرق، ولا كم من التلاميذ ينبغي أن يتخصصوا، أكلهم أم بعضهم، فهذه مسائل لها نواح اقتصادية وسياسية لا تتصل بالتربية إلا بطريق غير مباشر، ولا يمكن بحثها باختصار، ولذلك سأقصر بحثي على التربية المدرسية فيما بعد سن الرابعة عشرة.

أرى أن يفرق في المدرسة الإنكليزية بين أقسام ثلاثة عامة:

(1) الآداب القديمة (2) الرياضيات والعلوم (3) المواد الأدبية. وينبغي أن يشمل القسم الأخير اللغات الحديثة والتاريخ والأدب. وقد يكون في الإمكان أن يزداد التخصص في كل قسم قبل الانتهاء من



المدرسة الذي لن يحدث فيما افترض قبل سن الثامنة عشرة. وبديهي أن يدرس كل الذين يتخصصون في الآداب القديمة اللاتينية واليونانية، وإن استكثر بعضهم من أحدهما واستكثر البعض من الأخرى. أما الرياضيات والعلوم فينبغي أن يسيرا جنباً إلى جنب في أول الأمر، ولكن في استطاعة الطالب أن يبرز في بعض العلوم بغير حاجة إلى التوسع في الرياضيات، فكثير من العلماء المبرزين كانوا في الواقع ضعافاً في الرياضة، لذلك ينبغي في نظري أن يسمح للولد أو البنت في سن السادسة عشرة بالتخصص في العلوم أو في الرياضيات من غير أن يهملوا الفرع الذي لم يختاروه. وتصدق مثل هذه الملاحظات على المواد الأدبية الحديثة.

وهناك مواد معينة لها أهمية نفعية عظيمة ويجب أن يتعلمها الجميع. ومن بين هذه المواد التشريح، وعلم وظائف الأعضاء، وعلم الصحة، بالقدر الذي يحتمل أن يحتاج إليه البالغ في حياته اليومية. ويجب أن أشير هنا إلى ضرورة تعلم كل تلميذ شيئاً عن البرلمان والدستور، ولكن يجب أن نحذر من أن تنحدر الدراسة في هذا الموضوع إلى الدعاية السياسية.

وأهم من منهج الدراسة مسألة طرق التدريس والروح التي تسود التعليم. والمشكلة الأساسية في هذا الصدد هي: كيف نجعل العمل شيقاً بغير أن يصير أسهل ما ينبغي؟ إن الدراسة الدقيقة التفصيلية ينبغي أن تكملها كتب ومحاضرات تلقى عن النواحي العامة لتلك الدراسات. فينبغي أن تنوع الرياضيات بإلقاء محاضرات من آن لآن في تاريخ الكشف الرياضي وفي أثر هذا الجزء من الرياضيات أو ذلك في العلوم أو في الحياة اليومية، مع إشارات إلى ما نجد، في الرياضيات العالية من نشوة وابتهاج. كذلك ينبغي أن تكمل الدراسات



التفصيلية في التاريخ بتخطيطات بارعة لمعالمه ولو احتوت تعميمات مشكوكاً فيها، ويمكن أن يفهم الطلاب أن هذه التعميمات محل شك ويشجعوا على أن يتدبروا ما لديهم من معلومات مفصلة ليتبينوا ما إذا كانت تؤيد تلك التعميمات أو تدحضها. أما في العلوم فمن الخير أن تقرأ كتب مبسطة تحوي خلاصات للبحوث الحديثة تعطي فكرة عن كيفية استغلال الحقائق والقوانين الخاصة لخدمة الأغراض العلمية العامة. كل هذا يفيد كحافز للدراسة الدقيقة الفاحصة، ويضر إذا اعتبر بديلاً عن تلك الدراسة. وما ينبغي أن يشجع التلاميذ على اعتقاد أن هناك مسارب مختصرة إلى المعرفة، فهذا خطر حقيقي في التربية الحديثة يرجع إلى رد فعل التدريب القديم الشديد. وما كان في ذلك التدريب من عمل عقلي كان خيراً، أما الشر فيه فكان قتل نواحي الاهتمام الفكرية. فعلينا أن نحاول تحقيق الكد لكن بأساليب غير أساليب المؤدبين القدماء. ولا أعتقد أن ذلك مستحيل، فإنا نجد في أمريكا الطلاب الكسالى من يقبلون على العمل بجد حين يدخلون مدرسة الحقوق أو مدرسة الطب لأنهم قد صاروا إلى عمل تبدو لهم خطورته، وهذا هو لب الموضوع فإذا جعلت العمل المدرسي يبدو للتلاميذ ذا أهمية أقبلوا عليه وجدوا فيه. أما إذا جعلت العمل أسهل مما ينبغي أدركوا بغريزتهم أنك لا تعطيهم ما هو في الواقع جدير بالأخذ. إن الأذكياء من البنين والبنات يحبون أن تمتحن عقولهم بالصعاب. فبالتعليم الجيد واقتلاع الخوف يظهر ذكاء كثيرين من الأولاد والبنات كانوا يبدون أغبياء كسالى.

وينبغي أن نحرص في مراحل التعليم جميعها على أن تأتي البداية من جانب التلميذ بقدر الإمكان، وقد بينت مدام منتسوري كيف يتحقق ذلك مع صغار الأطفال، أما الكبار منهم فيحتاجون لأساليب



أخرى. وأظن من المقرر عامة عند رجال التربية الحديثة أن قسط التلميذ من العمل الفردي ينبغي أن يزداد كثيراً عما جرت به العادة، وأن يقل كثيراً نصيبه من العمل الجمعي، وإن كانوا يحتمون أن يتم العمل الفردي في حجرة ممتلئة بالبنات والأولاد المشتغلين بأعمال مشابهة. كما ينبغي أن تكون المكتبات والمعامل فسيحة كفاية وأن يصرف جزء كبير من العمل اليومي في دراسة اختيارية يوكل إلى التلميذ توجيهها، كما يكون عليه أن يكتب بياناً عما يدرسه وخلاصة لما يحصله من المعلومات، فإن هذا يعين على التثبيت في الذاكرة، وعلى جعل المطالعة موجهة نحو غرض بعد أن كانت مشتتة، وعلى أن يجعل للمعلم ذلك القسط من التوجيه الذي لا يكون لازماً في كل حالة. وكلما كان التلميذ أذكى كان مقدار التوجيه اللازم أقل. أما الذين ليسوا على جانب كبير من الذكاء فسيحتاجون إلى قدر كبير من الإرشاد، لكن حتى إرشاد هؤلاء ينبغي أن يكون عن طريق الإيحاء والاستفهام والحفز لا عن طريق الأمر. ومع ذلك فينبغي أن تكون هناك مشروعات مقررة تمرن التلميذ على الاستيثاق من الحقائق المتصلة بموضوع ما محدود، وعلى عرض هذه الحقائق بصورة منظمة.

وينبغي أن يشجع الأولاد والبنات علاوة على اهتمامهم بأعمالهم اليومية على أن يهتموا بالمسائل الجدلية الجارية ذات الخطورة، من سياسية أو اجتماعية بل ولاهوتية، وأن يشجعوا على قراءة كل ما ينشر من هذه المناقشات، فلا يقتصرون على الجانب الذي معه الأغلبية. وإذا كان فيهم من يشعر شعوراً قوياً مع جانب فينبغي أن يعلم كيف يبحث عن الحقائق التي تؤيد وجهة نظره، وأن ترتب له مناظرات في الموضوع مع الذين يرون عكس ما يراه، فالمناظرات يمكن أن تكون



ذات قيمة عظيمة إذا كانت جدية ومرتبة بقصد اجتلاء الحقيقة. وينبغي أن يعتاد المعلم ألا ينتصر في مثل هـذه المنـاظرات لفريـق علـى فـرق حتى ولو كانت له في الموضوع معتقدات راسخة فإذا مـا رأى المعلـم أن كل تلاميذه تقريباً قد انحازوا إلى جانب فليأخذ هو الجانـب الآخـر قائلاً أنه إنما يفعل ذلك من أجل المناقشة وتبـيين الحجـة، وإلا فعليـه أن يقصر عملـه علـى تـصحيح الأخطـاء فيمـا يتعلـق بالوقـائع. بهـذه الوسائل يتسنى للتلاميذ أن يتعلموا المناقشة ابتغاء تبيين الحـق لا علـى أنها نضال من أجل الانتصار الخطابي.

ولو كنت على رأس مدرسة للكبار من الأولاد أو البنات لرأيت من غير المستحب على السواء أن أتجنب الخوض في المسائل الجاريـة أو أن أقوم بدعاية لأيها. إن من الخير أن تشعر التلاميذ أن تربيتهم تهيئهم للتصدي للأمور التي تشغل بال الناس، فإن ذلـك سـيجعلهم يحـسون أن التعليم المدرسي ليس منقطعاً عن دنيا الناس العملية، لكـن ينبغـي ألا أحمل آرائي عليهم. إن الذي ينبغي علي هو أن أضع أمامهم اتخـاذ الوجهة العلمية إزاء المسائل العمليـة مـثلاً أعلـى يطلبونـه. وينبغـي أن أنتظر منهم إيراد حجج هي حجج، ووقائع هـي بالفعـل وقـائع، ففـي السياسة بنوع خاص نجد هذه العادة نادرة بقـدر مـا هـي قيمـة. فكـل حزب سياسي متحمس ينسج شرنقة من الخرافة حول نفسه تنام عقليته داخلها في سلام. إن الحماس كثيراً ما يقتل الذهن، وفي أهل الـتفكير الذهني لا يُقبل أن يقتل الذهن الحمـاس، فهـدفي هـو تجنـب هـذين الأمرين المؤسفين. إن الشعور المـتحمس مـستحب بـشرط ألا يكـون هداماً، وقوة الذهن مستحبة بالـشرط نفـسه، فينبغـي أن تكـون بغـيتي جعل الحماسة السياسية الأساسية بنائية، ثم أحـاول أن أسـخر الـذهن لخدمة تلك الحماسة، لكن يجب أن تخدمها خدمـة حقيقيـة فعليـة لا



في دنيا الأحلام وحدها. فنحن جميعاً عندما نجد الدنيا الواقعية لا تتملقنا ولا تجري على هوانا إلى الحد الذي نرتضيه ننزع إلى الالتجاء إلى دنيا خيالية تلقى رغباتنا فيها ما يرضيها بغير عناء كبير، وهذا هو روح الخيال، وهو كذلك منبع الخرافات الوطنية والدينية والطائفية، وهو ينم عن ضعف خلقي يكاد يكون عاماً في دنيانا الحاضرة، ومحاربة هذا الضعف الخلقي ينبغي أن تكون من أهداف التربية المدرسية في مراحلها الأخيرة. ولمحاربته طريقتان كلتاهما ضرورية وإن كانتا إلى حد ما متعارضتين: أولاهما أن نزيد في حاسة تقديرنا ما نستطيع أن نحققه في العالم الواقعي، والأخرى أن نزيد في حساسيتنا لما تستطيع الحقيقة والواقع عمله في سبيل فض أحلامنا. وكلاهما داخل في المبدأ القائل بأن يحيا الإنسان حياة موضوعية وفق ما حوله أكثر منها ذاتية وفق ما هي في نفسه.

والشخصية المضروبة مثلاً للذاتية دون كيشوت، فإنه حين صنع طاسة لرأسه أول مرة اختبر احتمالها للضربات بضربها حتى تحطمت وتغير شكلها، وفي المرة التالية لم يختبرها واكتفى بأن (خالها) طاسة جيدة جداً، وعادة (المخيلة) هذه قد تسلطت على حياته. وكل امتناع عن مواجهة الحقائق غير السارة عمل من النوع نفسه، فكل منا دون كيشوت إلى حد كبير أو صغير. وما كان دون كيشوت ليتصرف كما تصرف لو أنه تعلم في المدرسة كيف يصنع طاسة جيدة حقاً، وكان محوطاً برفاق يرفضون أن (يخالوا) أي شيء يريد هو منهم أن يعتقدوه. وعادة العيش في عالم الخيال طبيعية وصائبة في بواكير الطفولة، لأن الأطفال الصغار فيهم عجز لكن لا عن مرض. لكنهم في اقترابهم من حياة البالغين يجب أن يزدادوا بالتدريج إدراكاً جلياً أن الأحلام والأماني ليس لها قيمة إلا بقدر ما نستطيع تحقيقه منها، إن



عاجلاً أم آجلاً، في عالم الواقع. وللأولاد مقدرة عجيبة على تصحيح الدعاوى الشخصية المحضة لغيرهم من الأولاد، فمن الصعب في المدرسة أن يخدع تلميذ نفسه فيما يتعلق بمقدرته حيال رفاقه. لكن ملكة خلق الخرافات تظل نشيطة فعالة في نواح أخرى بمعاونة المدرسين في الغالب. فمدرستنا الخاصة هي خير المدارس في الدنيا، ووطننا الخاص دائماً على حق ودائماً منتصر، وطبقة الإنسان الاجتماعية الخاصة (إن كان غنياً) تفضل الطبقات الأخرى كلها. كل هذه خرافات غير مستحبة، لأنها تحملنا على أن نخال طاستنا جيدة مع أن سيف إنسان آخر يشقها في الواقع إلى نصفين، فهي خرافات تحمل على الكسل وتؤدي إلى الدمار.

هذا الذي أقول لا يخرج عن أنه ينبغي أن نزرع الروح العلمية. إن كثيراً من رجال العلم المبرزين ليس عندهم هذه الروح خارج دائرة علمهم الخاص، وواجب المعلم أن يسعى لجعلها متغلغلة في النواحي جميعها. والروح العلمية تتطلب أولاً وقبل كل شيء الرغبة في تبيين الحق، وكلما اشتدت هذه الرغبة وحميت كانت خيراً وأجدى، وهي تتضمن فوق هذا صفات عقلية معينة فيجب أن نبدأ بالطالب من غير اليقين ونصل إلى قرار تبعاً للأدلة، ويجب ألا نتخيل مقدماً أننا نعرف بالفعل ما ستؤدي بنا الأدلة إليه، ما يجب ألا نقنع بتشكك الكسل الذي يعتبر الحق الواقعي مستحيل المنال والأدلة كلها غير قاطعة. بل ينبغي أن نعترف أنه حتى معتقداتنا المبنية على خير الأسس قد تكون في حاجة إلى شيء من التصحيح، لكن الحق الذي في وسع البشر الوصول إليه نسبي على درجات. ولا شك في أن ما نعتقد من علم الطبيعة في الوقت الحاضر أقل خطأ منه قبل أيام غاليليه، وإن معتقداتنا فيما يتصل بنفسانية الطفل هي بكل تأكيد أقرب



إلى الحق من معتقدات الدكتور أرنولد. وقد كان مصدر التقدم في كل من هاتين إحلال الملاحظة محل الأهواء الشديدة والآراء المكونة مقدماً. ومن أجل هذه الخطوة تأتي أهمية البدء من غير اليقين. ومن ثم كان من الضروري تعليم هذا، وكذلك تعليم المهارة اللازمة لحشد الأدلة واستعراضها. وأهمية هذه العادة الفكرية الناقدة تزداد وتعظم في عالم نجد فيه الدعايات المتنافسة تقذف بالأكاذيب على الدوام في وجوهنا لتحملنا على أن نتجرع السم في حبوب أو على أن يجرعه بعضنا بعضاً في غازات سامة. فاستعداد الناس لتصديق القول المكرر هو من آفات العالم الحديث الخبيثة، وعلى المدارس أن تبذل ما في وسعها لتحصين التلاميذ منه.

ينبغي أن يكون هناك في خلال سنوات الدراسة كلها إحساس بالمغامرة الفكرية، ولذا ينبغي أن يعطى التلاميذ فرصة للبحث بأنفسهم عن الأمور التي تثير حماستهم بعد أن يقوموا بأداء واجباتهم المدرسية التي ينبغي أن يكون لهذا السبب ألا تكون أثقل من اللازم. ويجب أن ينال الثناء كل ما يستحقه أما الأخطاء فلفت النظر إليها واجب، لكن ينبغي أن يكون ذلك من غير تشهير. وحذار أن تخجل التلاميذ بسبب غباوتهم. إن الحافز الكبير في التربية هو الشعور بأن الفوز ممكن، فالمعرفة التي تمل التلميذ وتضجره قليلة الفائدة، أما المعرفة التي يقبل عليها ويهضمها فتستقر في نفسه ملكاً دائماً له. احرص على أن تكون العلاقة بين المعرفة وبين الحياة الواقعية واضحة تماماً لأعين تلاميذك، وأفهمهم كيف يمكن بواسطة المعرفة تغيير العالم وتحويره، وليكن المعلم دائماً حليف التلميذ الطبيعي لا عدوه، وليظهر ذلك، وإذا حسنت التربية في السنوات الأولى فإن هذه النصائح كافية لأن تجعل تحصيل المعرفة عملية ممتعة للأغلبية العظمى من البنين والبنات.



- 17 -

المدارس النهارية والمدارس الخارجية

إن أمر إدخال الولد أو البنت إلى مدرسة نهارية أو مدرسة خارجية هو في نظري مسألة تتقرر في كل حالة تبعاً للظروف وللمزاج، فلكل من النظامين مزاياه الخاصة، ترجح مزايا أحدهما في بعض الحالات وفي غيرها ترجح مزايا الآخر. وقد رأيت أن أعرض في هذا الفصل نوع الحجج التي لها وزن في نظري حين أحاول اتخاذ قرار في هذا الشأن فيما يتعلق بأولادي وهي التي يخيل إلي أنه سيكون لها وزن عند غيري من الآباء ذوي الضمير.

هناك أولاً الاعتبارات الصحية. إن من الواضح مهما تكن حقيقة المدارس، ففي الواقع في الاستطاعة جعلها من هذه الناحية أكثر عناية علمية من معظم البيوت، لأن في وسعها استخدام الأطباء، وحكماء الأسنان والسيدات المشرفات كل مزود بأحدث المعلومات حين يغلب أن يكون الآباء لانشغالهم بأعمالهم أقل علماً بالشؤون الطبية. وفوق هذا فإن من المستطاع وضع المدارس في بيئة صحية، وهذه الحجة وحدها ترجح كفة المدارس الداخلية بالنسبة لمن يعيشون في المدن الكبرى. فمن الواضح أن من الخير أن يصرف الناشئ معظم حياته في الريف، وإذا كان الوالدان مضطرين للمعيشة في المدن فقد يكون من المستحب أن يرسل الأطفال بعيداً إلى المدارس الريفية. هذه حجة لعلها تبطل قبل انقضاء وقت طويل بتحسين الحالة الصحية في المدن، فمدينة لندن يطرد تحسينها من هذه الناحية وقد تصل إلى مستوى الريف باستخدام الضوء الصناعي فوق البنفسجي، ومع ذلك



فإذا فرض أنه قد أمكن الهبوط بالمرض إلى مستواه في الريف فسيظل في المدن قدر كبير من التوتر العصبي، فالضوضاء المستمرة مضرة بالصغار وبالكبار على السواء، في حين أن المناظر الريفية ورائحة الثرى الرطب والرياح والنجوم، كل هذا ينبغي أن يختزن في ذاكرة كل رجل وامرأة. لذلك أرى أنه مهما أدخل من التحسينات الصحية على المدن فسيظل من الأهمية بمكان بالنسبة للصغار أن يمضوا في الريف الجزء الأكبر من العام.

وهناك حجة أخرى ترجح المدارس النهارية، وإن كانت أخف وزناً من السابقة، هي أنها توفر وقتاً طويلاً يصرف في الذهاب والإياب، فليس هناك مدارس خارجية جيدة حقاً بمقربة من معظم الناس، بل قد تبعد المدارس عنهم مسافات طويلة يضطرون إلى قطعها. وهذه الحجة أقوى ما تكون في الريف، كما أن الحجة السابقة أقوى ما تكون بالنسبة لسكان المدن.

وإذا أريد تجربة نوع من التجديد في أساليب التربية فإنه يكاد يتحتم إجراؤها في أول الأمر في مدرسة داخلية إذ لا يحتمل أن يكون الآباء الذين يؤمنون بهذا التجديد يقطنون في منطقة صغيرة واحدة. ولا يصدق هذا على صغار الأطفال لأنهم ليسوا جميعاً في قبضة السلطات التعليمية، ولذا استطاعت مدام منتسوري والآنسة مكميلان إجراء تجاربهما على أبناء الفقراء جداً أما في حدود السنوات الدراسية المعتمدة فالأمر على عكس ذلك، إذ أن الأغنياء وحدهم هم الذين يسمح لهم بإجراء التجارب في تربية أطفالهم ومعظمهم بطبيعة الحال يفضل القديم التقليدي، والقليلون الذين يرغبون في غير ذلك موزعون توزيعاً جغرافياً متباعداً. ولا يكفي عددهم في أي مكان لفتح مدرسة خارجية، وإذاً فلا سبيل لإجراء تجارب كالتي تجري في مدرسة بديلز إلا في مدارس داخلية.



ومع ذلك فإن الحجج التي في الجانب الآخر في غاية القوة. فهناك كثير من نواحي الحياة لا تظهر في المدرسة، فهي دنيا مصطنعة، مشكلاتها ليست نفس مشكلات الدنيا على إطلاقها. والولد الذي لا يأوي إلى بيته إلا في خلال الإجازات لا يحصل من المعرفة بالحياة إلا قدراً أقل من الذي يحصله الولد الذي يأوي إلى بيته كل صباح ومساء. وهذا أقل انطباقاً في الوقت الحاضر على البنات لأنهن في كثير من البيوت يطالبن بأعمال أكثر من الأولاد، لكن كلما ازداد الشبه بين تعليمهن وتعليمهم اقتربت حياتهن المنزلية من حياة هؤلاء، ومن ثم يتلاشى ما يمتزن به الآن من خبرة بالشؤون المنزلية. ثم إن من الخير للأولاد والبنات بعد سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة أن يأخذوا بنصيب معين من مشاغل والديهم ومتاعبهم، لا إلى حد يؤثر في تعليمهم، ولكن إلى الحد الذي يحول دون عدم إدراكهم أن كبار السن من الناس لهم حياتهم الخاصة ومواطن اهتمامهم وأهميتهم الذاتية. في المدرسة النهارية يكون الصغار وحدهم موضع الاهتمام، من أجلهم يسخر كل شيء، حتى إذا جاءت الإجازات تعرض جو البيت لأن يتحكموا فيه، فهم في المدرسة الداخلية والبيت أقرب إلى أن يصيروا متغطرسين جفاة يجهلون مشكلات الحياة عند الكبار، ويكونون عن والديهم في شبه انقطاع.

وجريان الأمور على هذه الصورة جدير أن يكون له أثر سيء في عواطف النشء، فمحبتهم لوالديهم يعتريها الضمور، ولا يجدون في أنفسهم حاجة أبداً لأن يلائموا بين أنفسهم وبين الذين يختلفون عنهم في المشارب والمشاغل من الناس، وهذا فيما أرى ينزع بصاحبه إلى نوع من استئثار النفس إلى شعور بأن شخصيته بمعزل



عن غيره. والأسرة هي خير مصحح طبيعي لهذه النزعة لأنها وحدة مؤلفة من أناس مختلفي العمر والجنس والأعمال، ففيها حياة عضوية لا تتوافر في المجموعة المتشابهة من الناس. والوالدان يحبان أطفالهما لما يسببون لهما من متاعب جمة، فإذا لم يسبب الوالدان لأطفالهما متاعب من أي نوع لم يحفل بهما الأطفال. لكن هذه المتاعب التي يسببانها لهم يجب أن تكون متاعب مشروعة بالقدر اللازم لقيام الأطفال بأعمالهم وليحيوا حياتهم الخاصة. واحترام حقوق الآخرين هو من الأشياء التي يجب أن يتعلمها النشء، وتعلمه أسهل في الأسرة منه في أي مكان آخر. ومن الخير للبنين والبنات أن يعرفوا أن الأب قد تساوره وتثقله الهموم، وأن الأم قد يضنيها انشغالها بمختلف التفاصيل. ومن الخير أن يظل بر الوالدين وحبهم حياً بعد البلوغ. فإن دنيا تخلو من تحاب ذوي الأرحام خليقة أن تكون جافة آلية تتألف من أفراد يحاولون السيطرة فإذا ما أخفقوا ذلوا وخنعوا. وإني أخشى أن هذه الآثار السيئة تنتج إلى حد معين من إرسال الأطفال إلى المدارس الداخلية، وأعدها من الخطورة بحيث توازي أو ترجح أعظم من المزايا.

وفي الحق بالطبع كما يؤكد علماء النفس الحديثون أن نفوذ الوالد أو الأم إذا زاد عن الحد أضر ضرراً بليغاً، لكني أستبعد حدوث هذا إذا أرسل الأطفال إلى المدرسة من سن الثانية أو الثالثة كما سبق أن افترضت. فالمدرسة الخارجية في العمر المبكر تهيئ في رأيي الحل الصحيح الوسط بين سيطرة الآباء وزوال نفوذهم. والظاهر أنه إذا أحسن البيت كان هذا خير مسلك فيما يتعلق بالاعتبارات التي كنا نتحدث عنها آنفاً.



وهناك خطر معين على الأولاد ذوي الحساسية في تركهم وصحبة غيرهم من الأولاد فحسب، فالأولاد في سن الثانية عشرة يكونون في معظم الأحيان أقرب إلى البربرية وعدم الإحساس، فقد حدث سابقاً في إحدى المدارس العامة الشهيرة أن أصيب ولد بأضرار جسمانية خطيرة من جراء إظهار عطفه على حزب العمال. فالأولاد الذين يختلفون عن الأغلبية في آرائهم وأذواقهم يكونون عرضة للأذى الشديد، وفي أحداث المدارس النهارية وأكثرها تقدماً كان أنصار البوير يلقون عنتاً أثناء حرب البوير، وكل ولد شغوف بالقراءة أو لا يحس بكراهية لعمله المدرسي لا يكاد ينجو من سوء معاملة زملائه. وفي فرنسا يذهب أنجب الأولاد إلى مدرسة المعلمين العليا (النورمال) ولا يختلطون بعد ذلك بالأولاد المتوسطين. ولهذه الخطة حقاً مزاياً. فهي تقي ذوي العقول الراجحة أن تحطم أعصابهم، وفي تجنب الولد الذي لا يحبه زملاؤه ما لا بد أن يلقاه من عنت وابتئاس، وهي تمكن من إعطاء النجباء التعليم الذي يلائمهم والذي يكون أسرع كثيراً مما يتسنى لمن هم أقل ذكاء، هذه هي مزاياها، لكنها من جهة أخرى تعزل الممتازين في عقولهم عن بقية أفراد المجتمع في الحياة المقبلة، وقد تجعلهم أقل مقدرة على أن يفهموا الرجل العادي، وعلى الرغم من هذا العيب المحتمل فهي في نظري خير مما اعتادته الطبقة العالية من البريطانيين من سوم الأولاد الممتازين جميعهم في عقليتهم أو في صفاتهم الخلقية العذاب إلا إذا تصادف وكانوا أيضاً بارعين في الألعاب.

ومع ذلك فإن توحش الأولاد غير ميئوس من علاجه، وهو في الواقع أقل بكثير مما كان عليه. فأيام (توم براون المدرسية) تعطي صورة سوداء لو طبقت على المدارس العامة في أيامنا لكان فيها



مبالغة، وهي أقل انطباقاً على الأولاد الذين يتلقون في تربيتهم الأولى النوع الذي نظرنا فيه في الفصول السابقة. وفي رأيي فإن التعليم المشترك بين البنين والبنات ـ الذي أظهرت بديلز أنه ممكن في المدرسة الداخلية ـ جدير أن يكون له أثر تهذيبي في البنين. إني أتحرج من الاعتراف بفروق ذاتية بين الجنسين، لكني أعتقد أن البنات أقل من البنين ميلاً إلى معاقبة الغرابة بالأذى البدني الشديد. ومع ذلك فليس هناك في الحاضر إلا قليل جداً من المدارس الداخلية أجرؤ على أن أبعث إليها بالصبي الذي يكون فوق المتوسط في ذكائه وفي أخلاقه وفي حساسيته، أو الصبي الذي يكون غير محافظ من الناحية السياسية أو غير تابع للكنيسة العامة في مذهبه الديني. إني على يقين من أن نظام المدارس العامة الموجودة ضار بأمثال هؤلاء الأولاد، وفي زمرتهم يدخل تقريباً كل ذي موهبة غير عادية من أي نوع.

وليس في الاعتبارات السابقة سواء أكانت للمدارس الداخلية أم عليها سوى اعتبارين أساسيين ثابتين، كل منهما في طرف. هناك في طرف ميزة الريف والهواء والفضاء، وهناك في الطرف الآخر التراحم والتحابب والتربية المستقاة من معرفة التبعات في الأسرة. وهناك حجة أخرى للمدارس الداخلية بالنسبة للوالدين اللذين يسكنان الريف، هي ضعف احتمال وجود مدرسة خارجية جيدة حقاً بجوارهم. ونظراً لتلك الاعتبارات المتناقضة لا أرى في الإمكان الوصول إلى قرار عام، فحيثما يكون الطالب من الصحة والقوة بحيث لا يقوم للاعتبارات الصحية وزن كبير تسقط حجة للمدارس الداخلية، وحيثما يكون الأطفال شديدي التعلق بوالديهم تسقط حجة للمدارس الخارجية إذ يكون في الإجازات الكفاية للإبقاء على محبة الأسرة، ولعل العمالات تكفي في أن تحول دون الإفراط في تلك المحبة.



ومن مصلحة الطفل الحساس ذي المواهب الخارقة ألا يذهب إلى مدرسة داخلية بل قد يكون الأفضل في بعض الحالات عدم ذهابه إلى مدرسة ما. والمدرسة الجيدة بطبيعة الحال خير من البيت الرديء، كما أن البيت الجيد خير من المدرسة الرديئة، لكن إذا كان الاثنان جيدين وجب أن يحكم في كل حالة تبعاً لظروفهما.

لقد كنت إلى الآن أكتب من وجهة الآباء ذوي اليسار الذين يمكن كل منهم الاختيار بين المدرستين. أما إذا نظرنا في الأمر من الناحية السياسية، أي من وجهة الجماعة كلها، دخلت أمور أخرى في اعتبارنا، فهناك من جهة مصاريف المدرسة النهارية، ومن جهة أخرى تسهيل مشكلة السكن إذا كان الأطفال بعيدين عن بيوتهم، وإني - بغض النظر عن حالات نادرة قليلة - أرى وأتشدد أنه ينبغي أن يتلقى كل إنسان تربية مدرسية إلى سن الثامنة عشرة، وألا يبدأ الإعداد المهني الصرف إلا بعد هذه السن. ومع أنه من المستطاع أن يقال الكثير في هذا الموضوع من وجهة نظر الطرفين فسيظل الاعتبار المالي مدة طويلة هو الحكم الفصل في تفضيل المدارس الخارجية لأولاد أكثر كساب العيش وبناتهم. وإذا لم يكن هناك أسباب واضحة تدعو لتخطئة هذا القرار، فمن الجائز لنا أن نقبله على الرغم من أنه لا يقوم على أسس تربوية.




مكتبة
الفكر الجديد

- 18 -

الجامعة

تناولنا في الفصول السابقة تربية الخلق والمعرفة، وينبغي في النظام الاجتماعي الجيد أن يتمتع كل واحد بالحقيقة الواقعة، باستثناء العقول الراجحة القوية مثل العبقرية الموسيقية (وقد شاء سوء حظ موزارت أن يجبر على تعلم مواضيع المدرسة العادية في سن الثامنة عشرة من عمره) ولكني أحسب في الجماعة السائرة على المنهج العقلي أن بعضها لا يفكر في الذهاب إلى الجامعات، على أني أميل الآن إلى أن حداثة التعليم تكون ذات فائدة أكثر في التربية إلى سن الحادي والعشرين والثاني والعشرين، ويتساءل الآباء عند بلوغ أولادهم المرحلة الجامعية إلى أي جامعة سوف يرسلون بنيهم، وقبل الإجابة عن هذا السؤال عليهم أن يبحثوا غرض الجامعة في الهيئة الاجتماعية.

وفي فرضنا أن للجامعات هدفين: أن تعد من جهة الرجال والنساء لمهن معينة، وأن تتبع من جهة أخرى الدرس والبحث بغض النظر عن المنفعة العاجلة، فإذا نحن نبغي أن نرى في الجامعات أولئك الذين سيمارسون تلك المهن بعد، وأولئك الذين وهبوا ذلك النوع الخاص من المقدرة الذي سيجعل منهم نافعين للدرس والبحث. لكن هذا وحده لا يقرر كيف يتسنى لنا اختيار الرجال والنساء للمهن المختلفة.

ومن العسير جداً في الوقت الحاضر أن يتطلع الشخص لمهنة كالحقوق أو الطب ما لم يكن لدى والديه مقدار معين من المال، لأن الإعداد حتى التخرج باهظ النفقة، ولأن الكسب لا يبدأ بعد التخرج



مباشرة، ونتيجة ذلك إن أصبحت قاعدة الاختيار اجتماعية وراثية بدلاً من أن تكون الصلاحية للعمل. خذ الطب على سبيل المثال. فالجماعة التي تبغي أن يكون تطبيبها عن كفاية تختار لمهنة الطب من بين النشء من كان أعظم رغبة فيه واستعداداً له، وهذه تطبق في الوقت الحاضر تطبيقاً جزئياً، إذ يكون الاختيار من بين أولئك الذين يقدرون على تحمل الأعباء المالية لهذا التعليم. ولكن من المرجح جداً أن كثيرين من الذين لو أعطوا الفرصة لكانوا خيرة الأطباء، يمنعهم الفقر من أن يسلكوا هذا الطريق، وفي ذلك ضياع للمواهب يؤسف له.

ولنأخذ مثلاً آخر يختلف قليلاً في نوعه، الزراعة. إن الزراع يختارون في الغالب بالوراثة، هم في العادة أبناء زراع لكن فيهم من هم أبناء من اشتروا مزارع مما يدل على أنهم ذوو رأس مال من غير أن يكونوا حتماً ذوي مهارة زراعية. ومن المعروف أن الطرق الدنمركية الزراعية أكثر إنتاجاً من طرقنا، لكننا لا نتخذ سبيلاً إلى تعريف زراعنا بها. ينبغي أن نصر على أن من يزرع أكثر من مساحة قليلة يجب أن يكون حاصلاً على دبلوم علمي في الزراعة، إصرارنا على أن السائق يجب أن يكون حاصلاً على رخصه. إن قاعدة العمل الوراثي ينبغي أن يستعاض عنها بقاعدتين بينهما صلة: أولاهما ألا يسمح لأحد بمباشرة عمل مهم إلا إذا حصل على المهارة اللازمة، والثانية أن هذه المهارة يجب أن تعلم لأقدر الراغبين فيها من غير نظر إلى ثروة والديهم. ومن الواضح أن هاتين القاعدتين إذا اتبعتا تزيدان كثيراً في كفاية القائمين بالمهم من الأعمال.

فالتربية الجامعية ينبغي إذاً أن تعتبر امتيازاً يتمتع به ذوو المواهب الخاصة بحيث يكون على الدولة أن تنفق على الذين تتوفر فيهم المهارة دون المال أثناء تعليمهم الجامعي. لا ينبغي أن يقبل أحد في



هذا التعليم إلا إذا اجتاز اختبارات المقدرة، كما لا ينبغي أن يسمح لأحد بالاستمرار فيه ما لم تطمئن السلطات الجامعية إلى أنه ينتفع بزمنه الانتفاع اللازم. إن فكرة أن الجامعة مكان للفراغ يصرف فيه الشبان الموسرون ثلاث سنوات أو أربع آخذة في التلاشي مثل تشارلس الثاني ولكن ببطء شديد.

وإذا قلت أن الفتاة أو الفتى لا يصح أن يكون في الجامعة كسلان فعلي أن أسارع فأضيف أن الاختبارات التي تدل على العمل لا يصح أن تكون مجرد اتباع آلي للنظم. ففي الجامعات الحديثة في إنجلترا ما يؤسف له من النزوع إلى الإصرار على حضور عدد من المحاضرات لا يحصى، مع أن الحجج التي في جانب العمل الفردي والتي تعتبر قوية في حالة الأطفال بالمدرسة المنتسورية هي أشد قوة في حالة الشباب في سن العشرين، وعلى الأخص عندما يكون كما نفترض متحمساً موهوباً. ولما كنتُ طالباً بالجامعة كان شعوري أنا ومعظم إخواني أن المحاضرات كانت مضيعة تامة لوقتنا، ولا شك في أننا كنا مبالغين لكنها مبالغة لم تكن كبيرة. إن السبب الحقيقي في وجود المحاضرات هو أنها عمل ظاهر يستريح رجال الأعمال إلى التبرع له بالأموال. ولو أن معلمي الجامعة اتبعوا خير الطرق وأجداها لحسبهم رجال الأعمال كسالى ولأصروا على إنقاص عددهم. وفي وسع أكسفورد وكامبردج نظراً لمكانتهما أن تتبعا الطرق الصحيحة إلى حد ما. لكن الجامعات الأحدث منهما لا تقوى على مقاومة رغبات رجال الأعمال، وكذلك معظم الجامعات الأمريكية. إن المعلم ينبغي أن يعطي الطلبة في مبدأ الفصل الدراسي قائمة بالكتب التي يتحتم عليهم قراءتها بعناية، ويشير إلى كتب أخرى قد يرتاح إليها بعضهم دون بعض. وينبغي أن يضع أوراقاً من الأسئلة لا تتيسر الإجابة عليها



إلا لمن لاحظ تفهم النقط المهمة أثناء قراءة الكتب. وعليه أن يقابل تلاميذه فرادى مقابلة شخصية عقب إجابتهم على الأسئلة، وينبغي أن يرتب اجتماعاً في المساء مرة كل أسبوع أو أسبوعين يقابل فيه من يكلفون أنفسهم المجيء في المساء ويحادثهم عقب الساعة في المسائل المتصلة من قريب أو بعيد بعملهم. وهذا كله لا يختلف كثيراً عن المتبَع في الجامعات القديمة. وإذا عنّ لطالب أن يضع لنفسه أسئلة تختلف عن أسئلة معلمه فيجب أن يسمح له ما دامت أسئلته تعادل أسئلة معلمه من حيث الصعوبة. أما جد التلاميذ فيمكن الحكم عليه من إجاباتهم.

على أن هناك نقطة في غاية الأهمية، هي أن يشغل نفسه بالبحث، وأن يكون لديه من النشاط وأن يتيسر له من الفراغ ما يكفي لتمكينه من الاطلاع على ما يجري في الممالك الأخرى جميعها في مادته. والبراعة في فن التعليم تفقد أهميتها في التعليم الجامعي، فالمهم فيه هو تمكن الإنسان من مادته وحرصه على التعرف على ما يجري فيها في كل مكان، وتحقيق هذا مستحيل على الشخص المثقل بالعمل المجهدة أعصابه بالتدريس، فقد تصير مادته من جراء ذلك ثقيلة على نفسه، ويكاد يكون من المحقق أن تصير معلوماته قاصرة على ما تعلم في صباه. وينبغي أن يعطى لكل معلم سنة إجازة (بعد كل ست سنوات في العمل) يصرفها في الجامعات الأجنبية أو بالصورة التي تمكنه من اكتساب المعرفة التي استحدثت في الخارج، وهذا أمر شائع في أمريكا. لكن الممالك الأوربية عندها من الزهو العقلي ما يمنعها من الاعتراف بضرورة هذا! وهم في هذا جد مخطئين، فالذين علموني الرياضيات بكامبردج كانت صلتهم تكاد تكون مقطوعة تماماً بما استحدث في الرياضيات في القارة الأوروبية خلال العشرين أو



الثلاثين سنة السابقة، فلم أسمع مدة دراستي الجامعية كلها بفايرشتراس weierstrass، ولم أتصل بالرياضيات الحديثة إلا في رحلاتي وأسفاري بعد ذلك. ولم تكن حالتي بالنادرة أو الشاذة، فمثل هذا يمكن أن يقال عن كثير من الجامعات في كثير من الفترات.

ويوجد في الجامعات بعض تعارض بين الفريق الذي يجعل الأهمية الأولى للتعليم والفريق الذي يجعل الأهمية الأولى للبحث، ويكاد يرجع هذا كله إلى فكرة خاطئة عن التعليم، وإلى وجود عدد من الطلاب لا يصل اجتهادهم ولا كفاءتهم إلى المستوى الذي يجب أن تتطلبه الجامعة كشرط أساسي يجب توفره فيمن يقيم فيها. فلا تزال فكرة المدرس القديم سائدة إلى حد ما في الجامعات وهي الرغبة في التأثير الخلقي الجيد على الطلاب، وفي تدريبهم على كثير من المعلومات العتيقة التي ظهر بطلان أكثرها، ولكن يظن أنها ترفع المستوى الخلقي. والطلبة ينبغي ألا يحضوا على العمل، وكذلك ينبغي ألا يسمح لهم بالبقاء إذا تبين أنهم يضيعون وقتهم عبثاً سواء أكان ذلك عن كسل أم من عدم استعداد. إن الخلق الوحيد الذي يحسن الإصرار عليه هو الجد والعمل، أما الباقي فموضعه قبل ذلك من سني التربية. وخلق الجد والعمل ينبغي أن يفرض بإخراج من يعوزهم هذا الخلق إذ لا شك أن مصلحتهم الاشتغال بعمل آخر. كذلك المعلم بالجامعة ينبغي ألا ينتظر منه أن يصرف ساعات طويلة في التدريس، ينبغي أن يكون لديه الفراغ الكافي للبحث، لكن ينبغي كذلك أن ينتظر منه أن يستخدم هذا الفراغ بحكمة.

إن البحث على أقل تقدير يعدل التربية في أهميتها عند النظر في وظيفة الجامعات في حياة الجنس البشري. فالمعرفة الجديدة هي السبب الأساسي للتقدم وبدونها سرعان ما تصبح الدنيا جامدة واقفة.



نعم تستطيع أن تظل فترة من الزمن تتحسن ببث المعارف الموجودة بالفعل والتوسع في استعمالها واستخدامها. لكن هذه عملية لا يمكن أن تستمر وحدها طويلاً، بل إن البحث وراء المعرفة إذا كان لغاية نفعية لا يمكن أن يعيش طويلاً بنفسه. فالمعرفة النفعية محتاجة لكي تثمر إلى أن تطعم بالبحث الخالي من الغرض الذي ليس له هدف وراء الرغبة في فهم الدنيا فهماً أحسن. فخطوات التقدم العلمي العظيمة تكون كلها في أول الأمر نظرية صرفة، ولا تكشف صلاحيتها للتطبيقات العملية إلا فيما بعد. وإذا لم يقدر لبعض النظريات البارعة أن تستخدم في الحياة العملية فإنها تظل مع ذلك قيمة بذاتها لأن تفهم الدنيا خير ما يطمح إليه الإنسان.



النّهاية

الآن وقد انتهينا من رحلتنا فلنلق نظرة شاملة على الطريق الذي سلكناه لنرى الأراضي التي اجتزناها.

إن المعرفة التي يسخرها ويديرها الحب هي ما يحتاجه المربي وما ينبغي أن يحصل عليه تلاميذه. وفي السنوات الأولى يكون حب المعلم تلاميذه هو الأهم، فإذا ما تقدمت السنون ازدادت بتقدمها خطورة المعرفة المعطاة. والمعرفة المهمة في أول الأمر هي معرفة علم وظائف الأعضاء، وعلم الصحة، وعلم النفس، والأخير من بينها يهم المعلم بصفة خاصة. والغرائز والانعكاسيات التي يولد بها الطفل يمكن أن تنميها البيئة إلى عوائد مختلفة شتى، ومن ثم إلى أخلاق مختلفة شتى. ويحدث معظم هذا في بواكير الطفولة، ولذا كانت هذه الفترة من العمر هي التي نستطيع أن نحاول فيها تكوين الخلق مع أعظم الرجاء في النجاح. إن الذين يرتاحون إلى الشرور القائمة بالفعل يلذ لهم أن يقرروا أن الطبيعة البشرية لا سبيل إلى تغييرها، فإذا كانوا يعنون بهذا أن لا سبيل إلى تغييرها بعد سن السادسة كان لما يقولون نصيب من الصحة، وإذا كانوا يعنون أنه ليس في وسعنا تغيير الغرائز والانعكاسات التي يولد بها الطفل كانوا كذلك على حق إلى حد كثير أو قليل وإن كان في استطاعة علم تحسين النسل بطبيعة الحال أن يصل حتى في هذا المجال إلى نتائج تذكر، ولعله سيصل بالفعل. أما إذا كانوا يعنون كما هي عادتهم أن لا سبيل إلى خلق جيل من البالغين يختلف سلوكه اختلافاً أساسياً عن سلوك الجيل الحالي فإنهم بقولهم هذا يرفضون علم النفس



الحديث كله. إنه إذا كان لدينا طفلان ولدا على خلق واحد فقد يتحولان بتأثير اختلاف البيئة الأولى إلى بالغين يختلفان تمام الاختلاف من حيث الميل والمزاج. وعمل التربية المبكرة وواجبها ترتيب الغرائز وتدريبها بحيث تنتج خلقاً متسقاً، البناء أحب إليه من الهدم، والتودد أحب إليه من التجهم، فيه شجاعة وصراحة وذكاء وفهم. كل هذا ممكن تحقيقه في الجمهرة العظمى من الأطفال، وهو يتحقق بالفعل حينما يعامل الأطفال وتعالج شؤونهم كما ينبغي. فلو أن المعرفة الموجودة استعملت، والطرق الممحصة بالاختبار طبقت، لاستطعنا في ظرف جيل واحد أن نظفر بسكان يكادون يخلون من الأمراض ومن النزوع إلى الشر ومن الغباوة. والسبب في أننا لا نفعل ذلك أننا نؤثر الظلم والحرب.

فمادة الغريزة الفطرية قابلة في معظم الأحوال أن تؤدي على السواء إلى المستحب أو إلى غير المستحب من الأفعال. ولم يكن الناس فيما مضى يفهمون تدريب الغريزة ولذا كانوا يضطرون للالتجاء إلى القمع، وكان العقاب والخوف هما الحافزان العظيمان لما كان يسمى بالفضيلة. ونحن نعلم الآن أن القمع طريقة رديئة لسببين، أنه لا ينجح قط نجاحاً حقيقياً وأنه يؤدي إلى اضطرابات عقلية. أما تدريب الغرائز فهو طريقة تخالف ذلك تمام المخالفة، في ذاتها وفي أسلوبها الفني. فالعوائد والمهارة يشقان كما يبدو قناة تسيل فيها الغريزة، مرة في طريق ومرة في آخر تبعاً لاتجاه تلك القناة. فإذا ما كونا العادات الصحيحة والمهارة الصالحة جعلنا غرائز الطفل نفسها تدفعه إلى الأفعال المستحبة، ولا يكون هناك شعور بإجهاد إذ لا يكون هناك حاجة إلى مقاومة الإغراء. لا يكون هناك صد أو صدم، ويشعر الطفل أنه يعمل من تلقاء نفسه بغير تقييد. ولا أريد أن تؤخذ هذه الأقوال بمعناها المطلق، فستعرض على الدوام ظروف غير



منتظرة قد يتحتم فيها استخدام الطرق القديمة، لكن كلما ازداد علم نفس الطفل كمالاً ازدادت خبرتنا المكتسبة من مدارس الحضانة، وازددنا إتقاناً في تطبيق الأساليب الحديثة.

لقد حاولت أن أضع أمام القارئ الاحتمالات العجيبة المنفتحة أمامنا في الوقت الحاضر. فليفكر فيما تنطوي عليه: الصحة، والحرية، والسعادة، والشفقة، والفطنة، كل ذلك عام شامل على وجه التقريب. إننا في جيل واحد نستطيع إذا شئنا أن نحقق عصر السعادة المنشود.

لكن لا شيء من هذا يمكن تحقيقه بدون الحب. إن المعرفة موجودة لكن عدم الحب يحول دون تطبيقها. وأحياناً ما يدفعني إلى اليأس عدم حبنا الأطفال، وحين أجد مثلاً قادة الأخلاق المعترف بهم كلهم تقريباً لا يريدون أن يتخذ أي إجراء لمنع ولادة أطفال مصابين بالأمراض الزهرية. ومع ذلك فحب الأطفال يتجدد فينا وينطلق بالتدريج، وهو من غير شك إحدى نزعاتنا الفطرية. ولقد غشت عصور من الوحشية على نوازع الشفقة والرحمة التي فطر عليها السواء من الرجال والنساء. فلم تعدل الكنيسة إلا حديثاً عن الحكم على الأطفال الذين لم يعمدوا بالعذاب في الآخرة. والوطنية مذهب آخر يجفف ينابيع الإنسانية، ففي خلال الحرب العظمى الأولى قضينا على الأطفال الألمان جميعهم تقريباً بالكساح. يجب أن نطلق العنان في نفوسنا لما فطرت عليه من الشفقة والرحمة، وإذا عرض لنا مذهب يتطلب إنزال البؤس والشقاء بالأطفال وجب أن ننبذه مهما كان عزيزاً علينا. والمصدر النفسي لمذاهب القسوة هو في الحالات جميعها تقريباً الخوف، وهذا هو أحد الأسباب التي من أجلها أكدت بقوة ضرورة التخلي عن الخوف في الطفولة. فلنبحث في أصول المخاوف التي تكمن في النواحي المظلمة من عقولنا.



فإذا ما نجحنا في خلق جيل من الشباب قد تحرر من الخوف ومن الخطر ومن الغرائز الثائرة أو المكبوتة فسنستطيع أن نفتح لهم دنيا المعرفة حرة كاملة، دون أن تكون هناك أركان مظلمة مخبوءة. وإذا ما سلكنا في تعليمهم سبيل الحكمة وجدوا التعليم أقرب إلى اللذة والسرور منه إلى النصب والثقل. وليس من المهم أن نزيد مقدار ما نعلمه عما يعلم عادة في الوقت الحاضر لأطفال الطبقات ذوات الحرف. إن المهم هو روح المغامرة والحرية، هو الشعور بالبدء في رحلة للاستكشاف. إذا ما اتبعنا هذه الروح في التربية الرسمية فسيتممها التلاميذ الأكثر فطنة وذكاء بجهودهم الخاصة التي يجب أن تهيأ لها كل فرصة. إن المعرفة هي التي تنجي من سلطان القوى الطبيعية ومن الشهوات المحطمة. فبغير المعرفة لا يكون بناء دنيا آمالنا. وإن جيلاً يربى على الحرية التي لا يشوبها خوف سيكون أوسع وأجرأ في آماله منا نحن الذين لا يزال علينا أن نصارع المخاوف الخرافية الكامنة لنا تحت مستوى الشعور والوعي. إن أحرار الرجال والنساء الذين سننشئهم، لا نحن، الذين سيكون من نصيبهم شهود الدنيا الجديدة أولاً في أحلامهم وآمالهم، ثم في النهاية في بهاء طبيعتها الممتازة.



الفهرس

مقدمة المترجم 5

مقدمة المؤلف 9

المُثُلُ العُليَا التّربويّة 13

مُسلّمَات نظريَّة التربيَة الحَديثَة 15

غايَة التّربيَة 37

تربيَة الخُلُق 65

السَّنَة الأولى 67

الخوف 77

اللعب وَالتخيُّل 93

خاصِيَّة التّنشِئة 103

حبّ النّفسِ وَالحيازَة 111

الصِّدق 119

العِقاب 125

أهميَّة أقران الطِّفل 135

المحبَّة والعَطف 143

التربيَة الجِنْسيَّة 157

مَدرسَة الحضَانَة 167



التّربيَة الفِكريَّة 177
مَبادِئ عَامَّة 179
منْهج الدّرَاسَة قبْلَ الرابعَة عَشرَة 193
السَّنَوات المدرَسِيَّة الأخيرَة 205
المدَارس النَّهاريَّة وَالمَدارس الخارجيَّة 213
الجامعَة 221
النّهاية 227



مؤلفات برتراند رسل

1ـ أ. ب. ج. النسبية.

2 ـ تحليل الجوهري

3ـ المجتمع الإنساني في الأخلاقيات والسياسة

4 ـ أثر العلم في المجتمع

5 ـ آمال جديدة لعالم متغير

6 ـ السلطة والفرد

7 ـ المعرفة الإنسانية مرماها وحدودها

8 ـ تاريخ الفلسفة الغربية

9 ـ قواعد الرياضيات

10 ـ مدخل إلى فلسفة الرياضيات

11 ـ تحليل العقل

12 ـ معرفتنا للعالم الخارجي

13 ـ في مختصر الفلسفة

14 ـ فلسفة ليبنز

15 ـ البحث العلمي في المعنى والحقيقة

16 ـ المنطق والمعرفة

17 ـ المسائل الفلسفية

18 ـ الأصول الرياضية

19 ـ فلسفتي في النشوء والارتقاء



20 ـ الإدراك السليم والحرب النووية

21 ـ لم لست مسيحياً

22 ـ صور من الذاكرة

23 ـ مقالات غير شعبية

24 ـ القوة

25 ـ في مدح الكسل

26 ـ مقالات الشك

27 ـ الصوفية والمنطق

28 ـ النظرة العلمية

29 ـ الزواج والأخلاق

30 ـ التربية والنظام الاجتماعي

31 ـ في التربية

32 ـ الحرية والنظام 1814 ـ 1914

33 ـ إعادة البناء الاجتماعي

34 ـ سبل الحرية

35 ـ التمرس والنظرية البلشفية

36 ـ أفاق الحضارة الصناعية (مع دورا رسل)

37 ـ قاعدة الكتابة عند برتراند رسل (تحرير ليستر. ي. دينون وروبرت. ي. ا)

38 ـ مختارات برتراند رسل (تحرير روبرت. ي. اينير)

39 ـ الشيطان بجوار المدينة

40 ـ كابوس الأفراد الأماجد





BERTRAND RUSSELL

ON EDUCATION

لقد غشت عصور من الوحشية على نوازع الشفقة والرحمة التي فطر عليها السواء من الرجال والنساء. فلم تعدل الكنيسة إلا حديثاً عن الحكم على الأطفال الذين لم يعمدوا بالعذاب في الآخرة. والوطنية مذهب آخر يجفف ينابيع الإنسانية، ففي خلال الحرب العظمى الأولى قضينا على جميع الأطفال الألمان تقريباً بالكساح. يجب أن نطلق العنان في نفوسنا لما فطرت عليه من الشفقة والرحمة، وإذا عرض لنا مذهب يتطلب إنزال البؤس والشقاء بالأطفال وجب أن ننبذه مهما كان عزيزاً علينا. والمصدر النفسي لمذاهب القسوة هو في جميع الحالات تقريباً الخوف، وهذا هو أحد الأسباب التي من أجلها أكدت بقوة ضرورة التخلي عن الخوف في الطفولة. فلنبحث في أصول المخاوف التي تكمن في النواحي المظلمة من عقولنا.



ISBN 978-9933-429-49-3



20-08-2017